Frank Marting Market

L PEN ACED -

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد و الإبداع في التنمية البشرية

ضمان جودة التعليم العالى مدخل للتنمية المستدامة في التعليم المصرى د. عبد الرءوف محمد بدوى

د. أشرف عبد المطلب مجاهد

الإمكانات الفنية والتعبيرية للدائن الزجاجية الزلطية اللونة في مجال الخزف

د. متولى إبراهيم الدسوقي د. إبراهيم عبد الغنى عفيفي

دور العلوماتية في تفعيل أداء القطاع التعليمي د. محمد أحمد إسماعيل

العدد: 61 يناير 2010 المجلد السأبع عشر

الأبسواب الثابتسة

استشرافات

مراجعات كتبيب

قضية للمناقشة

تجارب تربويسية

ندوات ومؤتم رات

من رواد التربيـــة

إصدارات جديـــده

تقاريراستراتيجية

د. عادل السكري

د. حنان الجهنى

أسلوب التربية بالأحداث وتطبيقاته التربوبة

الأبعاد التربوية للتقوى في القرآن والسنة

مدى استخدام عضو فينه التدريس آداب التربية بالحوار د. مسك عد النوح

هيئة المستشارين

الدكتور/ إبراهيم محمد إبراهيم

أستاذ ومدير مركز تعليم الكبار جامعة عين شمس الدكتور/ احمد الرفاعي بهجت

أستاذ اقتصاديات التعليم ودائب رئيس جامعة الزقازيق الدكتور/ أحمد زايد

عالم الاجتماع الشهير وعميد كلية الأداب جامعة القاهرة الدكتور/ أحمد عبد المطلب

> عميد كلية التربية جامعة سوهاج الأسبق الدكتور/ (حمد الغزالي

وزير التعليم العماني الأسبق ورئيس الشبكة العربية للتعليم عن بُعد

الدكتور/ إحمد شوقي

أستلا الوراثة وعالم المستقبليات الشهير الدكتور/ اسامة راتب

ناتب رئيس جامعة سيناء

الاستاذ/ السيديسين

استاذ علم الاجتماع والأمين الأسبق لمنتدى الفكر العربي الدكتور/ حسن راتب

رئيس مجلس أمناء جامعة سيناء

الدكتور/ رشدي طعيمة الأستاذ بجامعة المنصورة وعميد كليات التربية بالعديد من الجامعات

> الدكتور/ سعيد إسماعيل على المفكر التربوني للمتميز والأستاذ بجامعة عين شمس

الدكتور/ طاهر عبد الرازق

أستاذ السباسات التزبوية، جامعة باقلو بالولايات المتحدة الدكتور/ عبد الرحمن النقيب

أستاذ بجامعة المنصور

الدكتور/ على بن عبد الخالق القرني

المدير العام لمكتب التربية العربى لدول الخايج بالرياض الدكتور/ على نصار

أسناد التخطيط، والمستشار الدولي في الدراسات التخطيطية والمستقبلية السفير/ عبد الرؤوف الريدي رئيس المجلس المصرى للشئون الخارجية ورئيس مكتبة مبارك

الدكتور/ عسام نجيب الفقهاء

عميد كلية التكنولوجيا والإدارة - سلطنة عمان الدكتور/ عبد الله بن على الحصين

أستاذ التربية، ووكيل الرئيس العام لكليات البنات السعودية

الدكتور/ عبد العزيز السنبل

أسئاذ تعليم الكبار، ونائب مدير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الدكتور/ ملجد عثمان

مدير مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء الدكتور/ محروس بن أحمد الغبان

وكبيل جامعة طيبة للتطوير والجودة

· الدكتور/ محسن توفيق . أستاذ الينسة وسنير مصر في اليونسكو

الدكتور/ محمد إبراهيم منصور

مدير مركز المستقبل التابع لمجلس الوزراء الدكتور/ محمد بن أحمد الرشيد

أستاذ التزبية، ووزير المعارف بالعملكة العربية السعودية الأسبق الدكتور/ محمد سعيد النشائى

أستاذ الهندسة وصيد كليتي الهندسة والحاسبات جامعة سيناء الدكتور/ محمد سعيد نوفل

> أستاذ العلوم المياسية جامعة اليرموك - الأردن الدكتور/ مصطفى حجازي

أستاذ علم النفس الشهير، يجامعات البحرين ولبدان الدكتورا مصطفى علوى

رنيس قسم العلوم السياسية جامعة القاهرة ووكيل وزارة الثقافة الدكتورة/ مئى مصطفى البرادعي

> مدير المجلس الغومى للقدرة النتافسية وأستاذ الاقتصاد الدكتور/ منذر المصرى

> > وزير التعليم والتدريب المهنى الأردني السابق الدكتور/ كمال شعير

أسئلة الطب، ومدير مركز الدراسات المستقبلية - جامعة القاهرة الدكتور/ وليم عبيد

أستاذ المناهج الشهير، جامعة عين سمس

مستقبل التربية العربية

المجلد 1۷ العدد الواحد والستون (مناب ۲۰۱۰)

تصدر عن

المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد)

بالتعاون (لعلمي مع: • كلية التربية بامعة عين شمس

مكتب التربية العربي لدول الخليج
 جامعة الهنع المنطقة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث مساكن سوئير عمارة ٥ مدخل ٢

الأزاريطة – الإسكندرية

مکتب : ۲/۲۸۲۰۲۷۷

فاکس : ۲/٤٨٦٥٢٧٧ .

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المؤسس ورئيس التحرير

د.ضياء الدين زاهر

مديرا التمرير

د مصطفى عبد القادر زيادة د ، ناديه يوسف كمال

مستشارو التحرير

د. أحمد المهدي عبد الحليم
د. محمد نبيال نوفيال د. صالاح العربسي

هيثة التحرير

د . الهلالي الشرييني الهلالي د. شـاكر فتحـي محمــد د. رشدي طعيمة د رفيقه حمـــود

د. بيومى ضحاوى د. مصطفى رجب د. على الشخيبي د. صلاح خصس

سكرتير التحريسر

أ. مصطفى عبد الصادق مصطفى

المراسلات

كوجه جميع العرضلات يضم زليس التحزيز حلى الطوان التقي

أ.د ضياء الدين زاهر أستاذ - كلية التربية - جامعة عين شمس

روكسي - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تليفونات : ۲۲۲۰۵۷۷۱ ــ ۲۲۲۰۵۷۷۱

تليفون وفاكس ٢٤٨٥٣٦٥٤ محمول ١٢٣٩١١٥٣٠.

بريد إلكتروني: aced2050@yahoo.com

dia_zaher@yahoo.com

المحتويات المجلد السابع عشر				
7-6	رئيس التحرير	♦ الافتتاحية		
17-1		 ♦ أبحاث ودراسات: 		
	دخل للتنمية المستدامة فسى المجتمع	< ضمان جودة التعليم العالى ما		
		المصرى.		
	د. عبد الرعوف محمد بدوى - د. أشرف عبد المطلب مجاهد أحمد			
176-47	ائن الزجاجية الزلطية الملونة في مجسال	< الإمكانات الفنية والتعبيرية للد		
		الخزف.		
194-170	سوقى - د. إبراهيم عبد المغنى عقيقي	د. متولى إبراهيم الد		
	داء القطاع التعليمى	 دور المعلوماتية في تفعيل أ 		
	د. محمد أحمد إسماعيل			
		♦ ملف العدد		
1.777	رآن والسنة	ح الأبعاد التريوية للتقوى في القر		
	د. عادل السكرى			
*1**1	يقاته التريوبية	< أسلوب التربية بالأحداث وتطب		
£٣١١	د. حنان بنت عطية الطورى الجهني			
	ريس آداب التربية بالحوار وأساليب	ح مدى استخدام عضو هيئة التد		
	جامعات الرياض	تنميتها من وجهة نظر طلاب		
	د. مساعد بن عبد الله النوح			

مستقبل التربية العربية

العدد ۲۱ يناير ۲۰۱۰

عرض رسائل:

التحولات في الأنساق القيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات ١٠٨-٤٠٣
 المصرية "دراسة تحليلية استشرافية" (رسالة ماجستير)
 للسيد/ مصطفى لحمد على لحمد

" إعد د. مسطمي أحمد على أحمد - المهيد يقسم أصول تربية - كلية النربية - جامعة عين خمس، بإشراف: أ.د. ضياء الدين راهر - أ.د. إبراهيم عمد إبراهيم.

الافتتاحسة

بالعدد الواحد والستين تبدأ مجلة مستقبل التربية العربية عامها السابع عشر متحملة مسئولية نشر الفكر التتموى والتربوى في العلم العربي، إيمانا من القائمين عليها بان التتمية المستدامة هي الطريق الوحيد النهوض بالمجتمعات ورفع شأن الدول وإسعاد ورفاهية الشعوب.

وقد جاء البحث الأول في هذا العدد للدكتور عبد الرءوف محمد بدوى بالاشتراك مع الدكتور أشرف عبد المطلب .تحت عنوان "ضمان جودة التعليم العالى مدخل للتنميسة المستدامة في المجتمع المصرى" وقد تعرض البحسث إلى الأسسس الفلسفية التتميسة المستدامة، ومعوقات الاستدامة في التعليم العالى من أجل التتمية المستدامة، ومعوقات الاستدامة في التعليم العالى المصرى، وعدد الأسس الفلسفية لضمان الجودة في التعليم العالى، وأخيرا معسايير ضمان جودة التعليم العالى لمحتوق التتمية المستدامة.

أما البحث الثاني فالدكتور متولى إبراهيم الدسوقي بالاشتراك مع الدكتور إبراهيم عبد المغني عفيفي تحت عنوان "الإمكانات الغنية والتعبيرية للحدائن الزجاجية الزلطية العلونة في مجال الخزف "وبهدف البحث إلى محاولة التوصل إلى خلطات طينية زلطية تتناسب وطبيعة اللدائن الزجاجية الزلطية العلونة، كعنصر مضاف الإحداث قيم فنية وتعبيرية على سطح المشغولات الخزفية، ذات درجات حرارة مناسبة، وتحرق وترزجج من خلال حرقة واحدة، دون أن تحدث عيوب خالل مراحل التشكيل أو الجفاف أو الحريق، كذا التعرف على أهم الأساليب التقنية المتبعة في إنتاج تلك النوعية من الأعمال الخزفية .

وجاء البحث الثالث تحت عنوان "دور الثقافة المعلوماتية في تفعيل أداء القطاع التعليمي". للدكتور محمد أحمد إسماعيل، وتهدف الدراسة إلى تحديد مفهوم مجتمع المعلومات وأهم مقوماته ونظرياته، والكشف عن أهم بسرامج التوجه نحو مجتمع المعلومات، وأهم المتغيرات المجتمعية التي أنت إلى زيادة الاهتمام بدور الثقافة المعلوماتية في تفعيل أداء القطاع التعليمي، والكيفية التي عن طرقها وبها يتم تفعيل أداء القطاع التعليمي.

وقد شمل العدد ثلاثة أبحاث، البحث الأول منها تحت عنوان "الأبعاد التربويسة للتقوى في القران والسنة" للدكتور عادل السكرى وبهدف البحث إلى تحديد مفهوم التقوى في والتعرف على حقيقتها، وبيان أهميتها التربوية في القران والسنة، وبيان مراتب النقوى في علاقتها بصغات المتقين، والكشف عن أهمية الحث على التقوى والترغيب فيها تربويا بإبراز فوائدها وفضائلها، التي تخص المتقين تكريما لهم وتفضيلا على غيسرهم، كما عرض طرق ووسائل تحصيل التقوى وبيان السبل التي من شأنها أن تجعل المرء تقيا.

والبحث الثاني في ملف العدد للدكتورة حنان بنت عطية الطورى الجهني تحب عنوان "أسلوب التربية بالأحداث وتطبيقاته التربية".

ويهدف البحث إلى التعرف على كيفية تطبيق أسلوب التربية بالأحداث فى السياق التربوي المعاصر انطلاقا من معطيات الفكر الإسلامى، واقترحت الباحثة مجموعة مسن التوصيات الإجرائية التى تتضمن رؤية تربوية، تعين المربين فى تطبيق أسلوب التربيسة بالأحداث فى الواقع المعيش من خلال الرجوع إلى المرجعية الإسلامية .



أما البحث الأخير في ملف هذا العدد فتحت عنوان "مدى استخدام عضسو هيئسة التدريس آداب التربية بالحوار، وأساليب تتميتها من وجهة نظر طلاب جامعات الرياض". للدكتور مساعد بن عبد الله النوح.

والبحث يتناول موضوعا شغل حيزا كبيرا لدى المهتمين بتنمية شخصية طالب المجامعة في إطار الأخذ بالاتجاهات المعاصرة في التعليم الجامعي، وإنها تقتح المجال أمام دراسات أخرى، لتناول جوانب أخرى للحوار بما يساعد على تقديم معرفة متكاملسة عسن المجار.

وذلك بالإضافة إلى الأبواب الثابتة فى المجلة ومنها عرض رسالة ماجستير فـــى التربية بعنوان: التحولات فى الأنساق القيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية "دراسة تحليلية استشرافية" تناحث مصطفى أحمد على أحمد.

وبائلة الترنيق،،،

رئيس التحرير



أبحاث ودراسات

ضمان جودة التعليم العالى مدخل للتنمية المستدامة في المجتمع المصرى

د. عبد الرءوف محمد بدوى - د. أشرف عبد المطلب مجاهد أحمد

 الإمكانات الفنية والتعبيرية للدائن الزجاجية الزلطية الماونـة فـى مجـال الخزف

د. متولى إبراهيم الدسوقي - د. إبراهيم عبد المغنى عفيفي

دور المعلوماتية في تفعيل أداء القطاع التعليمي

د. محمد أحمد إسماعيل



ضمان جودة التعليم العالى مدخل للتتمية المستدامة في المجتمع المصرى

د. عبد الرءوف محمد بدوي * - د. أشرف عبد المطلب مجاهد **

مقدمة البحث:

التنمية من أهم عوامل استمرار الحياة على الأرض، ولكن أى نتمية؟ هل هل هل التنمية التي تخرب البينة وتستنفذ مواردها وتضر بمجالها الحيوى، ولا تأخذ في حسبانها حاجات الأجيال القادمة. وكأن المقدرات الحالية من موارد طبيعية هي وقف على الجيل الحالى دون غيره؟ أم هي التتمية التي تضع في اعتبارها قدرة البيئة على التحميل وتجديد مواردها بشكل طبيعي وتنقية نفسها من الملوثات، واستعادة توازنها، ومراعاة حاجات الأجيال القادمة؟.

والإجابة عن هذا السؤال تضعنا أمام نوعين من التتمية ولـ يس نوعـاً واحـداً، أحدهما هو التتمية التقلينية، والآخر هو التتمية المستدامة، وفي الحقيقة أن ما يتعرض لــه العالم في اللحظة التاريخية الراهنة من مآسى وويلات طبيعية، ترجع بالدرجة الأولى إلى اتباع نمط التتمية التقليدية التي استنفذت الموارد الطبيعية ولوثت المحيط الحيوى وخربــت البيئة وأدت إلى شقاء الإنسان.

وقد بدأت المأساة بحلول الستينيات من القرن الفانست وظهـــور الأزمـــة البينيـــة المعاصرة، حيث أعانت منظمة الصحة العالمية أن ٧٠% من الأمـــراض، وأكثـــر مـــن ٩٠% من أشكال السرطان في العالم تعود إلى المياة الملوثة، ناهيك عن تحـــول الفـــانض

" أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية- جامعة طنطا.

[&]quot; مدرس أصول التربية - كلية البنات الإسلامية بأسيوط - جامعة الأزهر

الزراعي إلى عجز، وأصبح يموت سنوياً لكثر من خمسة عشر مليون طفل جوعاً، كمسا تجلت العواقب الخطيرة لضخ الكيميائيات في البيئة (الحفار، ١٩٩٠، ٢٤٨، ٢٤٩).

ونتيجة لذلك بدأت تظهر في بداية سبعينيات القرن الفائت مخاوف مفاجئة مفادها أن البشرية في طريقها للانقراض، وقد أخذت هذه المخاوف بجدية أكثر، لأنها لم تقم على نبوءات بتدهور روحي، ولا على أهوال دمار نووي، وإنما على مجرد الحدود المادية لهذا العالم والتي أصبحت عرضة للتجاوز بفعل المشروعات المتموية، وستتحقق الكارثة بسبب الزيادة غير المحكومة لمكان العالم، ومجرد استنفاذ موارد الأرض المادية غير القابلة للتجديد، ومن خلال سحب التلوث المنذرة بأفدح الأضرار (الحق، ١٩٧٧، ١٥٠٥).

وإزاء هذه الأزمة أصبح التعليم للعالى مركز التوقعات التى ستحرر من المحنه، لكونه أكثر المؤسسات الفكرية تقدماً، ومنه يمكن أن تتكشف الاحتمالات الأساسية للحسل، بقدرته على إعداد أفراد قادرين على تجاوز النمط التقليدى للتتمية إلى نمط أكثر إنسسانية وأخلاقية وهو نمط التتمية المستدلمة، والذى يعتبر نهجاً تتموياً يمكسن أن يغيسر مسسار المأساة المحتربة، والتي ستجلب الزوال للمجتمع المنظم.

فالتعليم الجيد يأتى بوصفه بوابة رئيسة للتنمية البشرية، والتي تُعد من .ُهم مقومات التنمية المستدامة، كما أن التعليم في حد ذاته يُعد إحدى الضمانات الأساسية للأمن القومى في عالم لم تعد فيه الموارد الطبيعية العمود الفقرى للتتمية والرخاء، ولقد أصبح اقتصاد المعرفة هو الركيزة الرئيسة لإحداث طفرة هاتلة ومتنامية في موارد الأمم، والذي يتطلب أساساً تعليماً متطوراً ذا جودة عالية وفقاً لمعايير قياسية، ونظمًا حاكمة ومستمرة نقياس وتقويم الممارسات الفعلية للمؤسسات التعليمية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (ب) ٢٠٠٨، ٢).

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن هو: هل بإمكان التعليم العالى المصرى تحديداً، أن يلعب دوراً فاعلاً إزاء المأزق الذى يولجه البشرية؟ أو بمعنى آخر هل يمكن لتعليمنا العالى بوضعه الحالى أن يتجاوز التتمية التقليدية، سبب الأزمة، إلى التتمية المستدامة التى تحررنا من الأزمة؟

والإجابة أن التعليم العالى المصرى بوضعه التقليدي لا يمكنه بأى حال الالتسزام بمتطلبات التعمية المستدامة للأجيال الحاضرة والقائمة، وبالتالى تتلاشى قدرته على خلسق مستقبل أفضل لمجتمع مستدام.

فالتعليم العالى المصرى، سواء من حيث المضمون أو من حيث الدور الاجتماعى، عجز عن تحقيق دوره التتموى فى تأهيل رأس المال البشرى لاحتياجات السوق، أو فى تأسيس تراكم رأس المال المعرفى، الذى يمكن أن يتحول إلى تقنيات إنتاج تلبي احتياجات السوق، وأصبح التعليم العالى المصرى مساعداً على زيادة مساحة الاعتماد على الخارج، سواء فى الحصول على التقنية، أم فى الحصول على العمالة المؤهلة تأهيلاً عالياً (ليله، ٢٠٠٦، ١٢٨٣).

وقد يرجع ذلك إلى أن مؤسسات التعليم العالى ليست معدة الإعداد الكافى لإحداث النتمية المستدامة، فهى وليدة نموذج ساد قروناً ماضية صورها على أنها آلية مثلى للبحث عن الحقيقة، ونموذج صناعى للإنتاج العلمى، وقد جعل هذا منها مؤسسسات محافظة ومقاومة لنظم الجودة، فلديها انحياز تلقائي للماضي وتراكماته، بحكم كونها وليدة تلك التمخضات لفترة طويلة اعتبر فيها التغير مشكلة، وتفاعل فيها متخذر القرارات التعليمية مع الأزمات بعقلية جامدة وغير شاملة، ونادراً ما يأخذون المستقبل ومتطلباته في أفعالهم وقراراتهم (زاهر، ٢٠٠٣، ٢٧).

ونتيجة لذلك تأتى أهمية وضرورة إحداث نقلة نوعية فى التعليم العالى المصرى، تتجاوز المفاهيم والرؤى والممارسات التقليدية، والانطلاق إلى آفاق أرحب بمفاهيم عصرية باتت تفرض نفسها، ويعمل العالم المتقدم من خلالها، ويحتل مفهوم ضمان الجودة الأولوية بين هذه المفاهيم.

وهذا ما أدركته الدولة، وعملت على تحقيقه، وذلك بصدور القانون رقم ٨٢ لسنة
٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، وهي هيئة عامة تتمتع
بالاستقلالية، ولها شخصية اعتبارية عامة، وتتبع مجلس الوزراء، وتستهدف الارتقاء
بتطوير مؤسسات التعليم ومساعدتها على تطبيق معايير الجودة والارتفاع بمستوى القدرة
المؤسسية والفعالية التعليمية، من خلال الدعم الفنى والتقويم الموضوعى (الهيئة القومية
لضمان جودة التعليم والاعتماد (ا ٢٠٠٨، ٢).

مشكلة البحث:

ومما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالى فى "الجهد الذى يمكن أن تقوم به مؤسسات التعليم العالى المصرى من أجل تحقيق النتمية المستدامة، والدور الذى يمكن أن تسهم به عملية ضمان الجودة فى هذا الشأن"

ويمكن صوغ هذه المشكلة في الأسئلة الآتية:

- ١- ما الأسس الفلسفية للتتمية المستدامة؟
- ٢- ما دور التعليم العالى في تحقيق التتمية المستدامة؟
- ٣- ما معوقات تحقيق الاستدامة بالتعليم العالى المصرى؟
 - ٤- ما الأسس الفلسفية لضمان الجودة بالتعليم العالى؟
- ٥- ما معايير ضمان جودة التعليم العالى اللازمة التتمية المستدامة؟

٦- ما آليات تفعيل معايير ضمان جودة التعليم العالى لتحقيق التتمية المستدامة ؟

اهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالى في أنه يمكن أن يسهم في:

- التأكيد على دور التعليم العالى باعتباره من أهم مصادر القوة فى تحقيق التنمية المستدامة من أجل إعداد قوى بشرية لديها القدرة على تحمل المسئولية المستقبلية.
- زيادة الوعى المجتمعي بأهمية التعليم العالى في تحقيق الرفاهية والعدالة الاجتماعية
 وجودة الحياة للأجيال الحاضرة والمستقبلية.
- خلق أمل واقعى وإمكانية ورغبة حقيقية فى التغيير لدى قيادات التعليم العالى
 مصحوبة بالمشاركة المجتمعية لبناء مستقبل مستدام.
- التقليل من تأثير القوى المقاومة لنظم الجودة بالتعليم العالى باعتبارها معوق أساسى
 التنمية المستدامة على المعتوى الوطنى.

هدف البحث:

يستهدف البحث الحالى محاولة التوصل إلى معايير لضمان جودة التعليم العالى المصرى، وآليات تفعيل هذه المعايير التحقيق التتمية المستدامة بأبعادها البيئية والاجتماعية والاقتصادية.

منعج البحث:

يستخدم البحث الحالى المنهج الوصفى لبحث الأسس الفلسفية التتمية المستدامة والمتضمنة مفهومها وأبعادها وأخلاقياتها، وأيضا العلاقة بينها وبين التعليم والتعليم العالى تحديداً، كما يغيد المنهج الوصفى فى إبراز الأسس الفلسفية لضمان جودة التعليم العالى من



حيث مفهومها وأهدافها ومراحلها وخصائصها ومبرراتها ومعاييرها، ومنطلبات تفعيلها لتحقيق النتمية المستدامة.

إجراءات البحث:

أولاً: الأسس الفلسفية للتنمية المستدامة: وتشمل:

- (١) المفهوم (التتمية من التقليدية إلى المستدامة).
 - (٢) أبعاد النتمية المستدامة.
 - (٣) أخلاقيات التنمية المستدامة.

ثانياً: التعليم العالى والتنمية المستدامة: ويشمل:

- (١) مفهوم التعليم العالى من أجل النتمية المستدامة.
- (٢) معوقات الاستدامة في التعليم العالى المصرى.

ثالثاً: الأسس الفلسفية لضمان الجودة في التعليم العالى: وتشمل:

- (١) مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالى.
- (٢) أهداف ضمان الجودة في التعليم العالى.
- (٣) خصائص ضمان الجودة في التعليم العالي.
 - (٤) مبررات ضمان الجودة في التعليم العالى.

رابعاً: ضمان جودة التعليم العالي المصرى والتنمية المستدامة: ويشمل:

- (١) معايير ضمان جودة التعليم العالى لتحقيق التتمية المستدامة.
- (٢) أليات تفعيل معايير ضمان جودة التعليم العالى لتحقيق التنمية المستدامة.

أولاً: الأسس الفلسفية للتنمية المستدامة

(١) المغموم (النتمية من التقليدية إلح الاستدامة).

ظهر مصطلح النتمية أولاً فى الأدبيات الاقتصادية ثم الاجتماعيسة، ومسع عقت السنونيات استخدم فى الأدبيات السياسية والإدارية حتى تبنته هيئة الأمم المتحدة لتنسخوى تحته كل الخطط والسياسات والبرامج والموازنات الموجهة إلى إحداث التغيير والإصلاح (الغامدى، ٢٠٠٦، ٥).

وقد انبثق مفهوم النتمية بعد الحرب العالمية الثانيسة، حينمسا اكتسشف العلمساء الاجتماعيون أن بعض المجتمعات الصناعية قد اكتسبت مقدرة على الزيسادة المنتظمسة السنوية في إنتاجها القومي بشكل جعلها قادرة على تحسين أوضماع المعيسشة لممكانها بطريقة مؤكدة دون تغيير في البناء الاجتماعي، فتبلور مفهسوم النتميسة كعمليسة "مسو اقتصادي بحت"، "وكحل تقني"، يقوم على أساس عمليات اقتصادية تحدث تغيرات هيكليسة في البنية الاقتصادية للمجتمع وفي أساليب الإنتاج المستخدمة، وكذا توزيع عناصر الإنتاج بين القطاعات الاقتصادية المختلفة (زاهر، ۲۰۰۳).

ولما كانت الموارد الطبيعية هي الوعاء الذي تمارس فيه المجتمعات نــشاطها التتموى، فإن الأمر الجوهرى هنا هو إدراك محدودية الموارد الطبيعية، فأى مورد طبيعي متاح، ولكن بكميات بمكن تقديرها، ومعظم الموارد الطبيعية غير متجـددة مثـل المنفط والمعادن، وبعضها لا يتجدد إلا ببطء شديد مثل الغابات، أو بتكلفة باهظة كما هو الحـال في التربة الزراعية التي تقد خصوبتها نتيجة لموء الاستخدام (عيد الله، ١٩٧٦، ٢٠٢).

والتنمية التقليدية بوجه عام قامت على التصادم مع الطبيعة، ويبدو ذلك واضحاً إذا ما حللنا العلاقة بين الاقتصاد والإيكولوجيا، فالإيكولوجيا تعنى الانسجام بين الإنـــسان والطبيعة وبين المجتمع والبيئة، عير أن الاقتصاد يعنى التصادم مع الطبيعة، فالطبيعة تستغل بطرق مباشرة وغير مباشرة عند تصنيع المواد الخام وتحويلها إلى منتجات، كمسا أن الإنتاج الصناعى بلوث البيئة بما يولده من عوادم ونفايات، كما أتساح النقدم العلمسى والتكنولوجى زيادة معدل استهلاك الموارد القابلة للنضوب، كما أدى إلى تزايد مستمر فى تراكم العوادم الضارة، مما أدى إلى عجز الطبيعة عن استيعاب كل هذه المسواد السمامة (سيمونيس، ١٩٨٩).

والتاريخ حافل بهذه الأنشطة غير الرشيدة، ولنذكر، على سبيل المثال، مسا آلست لليه مدينة حلوان بعد أن تحولت إلى قلعة صناعية بدون وعى أو اكتراث بالآثار البيئيسة المترتبة على تحقيق هذا الهدف، فلقد كانت حلوان حتى سنوات قليلة منتجعاً يرتاده النساس من كل بقاع الأرض للاستشفاء والاستمتاع بجوها الصحى وهوائها النقى، أمسا الآن فقسد أصبحت واحدة من أكثر مناطق مصر تلوثاً (الخولى، ٢٠٠٢، ٣٦).

ومعنى هذا أن طريق التتمية بالمعنى التقليدى طريق مسدود، والتعلق به جسرى وراء سراب، ومع ذلك فلابد أن نسلم بأن هذا الوهم لم يتبدد تماماً دلخل العسالم الثالسث، ويتضح لنا كيف أن النمط الغربي للتتمية غير مرغوب فيه إذا ما علمنا أنه يتسم بالتبديسد الشديد للموارد، وتخريب البيئة والفقر والتكلفة الاجتماعية الباهظة وشقاء الإنسان (عبدالله، ١٩٨٣).

ومع منتصف الثمانينيات أظهرت بعض المراجعات أن التتمية في المجتمعات المنتدمة تم الوصول إليها على حساب مجتمعات أخرى تخلفت، بالتسالى بسنفس العملية التاريخية العالمية، مما يحتم على جهود التتمية أن تصحح عدم التسوازن في التوزيع العالمي أفوائد التتمية، كما تم التساؤل حول هدف التتمية: هل هو زيادة كمية أم تحسسين

جودة الحياة؟ (زاهر ٢٠٠٣، ٢٧)، وهل نوقف عجلة التتميــة للمحافظــة علـــى البينــة ونوعية الحياة فيها؟ والإجابة عن هذين السؤالين هى أنه لا يمكن الاستغناء عــن التتميــة بأى حال من الأحوال، ولكن بشرط الاستخدام الرشيد والكفء للموارد المناحة، ومراعاة طاقة البيئة الطبيعية على التحميل واستعادة التوازن والأخذ في الاعتبار قدرة البيئة علـــى تجديد مواردها، والبحث عن موارد جديدة.

ومعنى ذلك أن القضية ليست إيقاف عجلة النمو الاقتصادى ومشروعات التنمية، وإنما في محاولة التخلى عن تلقائية السوق وتعظيم عامل الربح، والتميير بين السوفرة والتبديد، وتبني التخطيط الشامل طويل المدى فيما يتعلق باستخدام المسوارد الطبيعية، فالتنمية الرشيدة يجب أن تسعى إلى تطوير النظم البيئية بما يحقق التناسق بين مقت ضبات تقدم الإنسان وضرورة استمرار تجديد العناصر الطبيعية، وليس كل هذا إلا نوعًا جديدًا من التنمية بطلق عليه التنمية المستدامة.

والتنمية المستدامة اصطلاح شاع استخدامه منذ صياعته في تقرير لجنة الأمسم المتحدة للبيئة والتنمية التي رأستها "جروهارلم برونتلائد" رئيمة وزراء النرويج السمابقة والتي أصدرت تقريرها المعنون "مستقبلنا المشترك" (اللجنسة العالميسة للبيئسة والتنميسة، ١٩٨٩).

ومن ذلك الحين أصبحت التتمية المستدامة مصطلحاً مسلماً به من قبل المنظمات الدولية والإقليمية والمحلية، الحكومية منها والأهلية، وقد استخدم المصطلح الجديد أنذاك ليشمل تلك الجهود والبرامج الموجهة لتلك المشكلات التي تعانى منها البشرية والكرة الأرضية والمتعلقة باستنزاف الموارد الطبيعية وسوء استخدام الإنسان لها، والكوارث والتعييرات الطبيعية الناجمة عن الجفاف والتصحر وما تسببه لمانسان من مسرض وفقسر



وبطالة وسوء تغذية ونقص مناعة، كما شمل الفئات الأقل حظاً في المجتمعات فكانست قضايا المرأة والطفولة والشيخوخة وأصحاب الاحتياجات الخاصة في مقدمتها (الغامدي، ، ٢٠٠٦).

ومصطلح النتمية المستدامة هو مصطلح جديد بختلف عن المصطلحات السشاعة المرتبطة بمدارس البيئة التي تهتم أساسا بحماية البيئة، وهذا المصطلح الجديد يؤكد على أن ثمة تحديات جديدة أمام المدارس والجامعات التي ترغب في الانخراط في التعليم مسن أجل النتمية المستدامة، حيث إن هذا المصطلح لا يتعامل فقط مع اعتماد النساس على الجودة البيئية كمدخل لاستثمار الموارد الطبيعية اليوم ومستقبلاً، بل يتاول أيضاً جوانسب مشاركة هؤلاء الناس وكفايتهم الذائية، وتوافر المساواة والعدل الاجتماعي كجوانسب أساسية في بناء البشر من أجل تلك التتمية المستدامة.

ولذلك لم يكن لهذا المصطلح تعريف واحد متفق عليه، لكن له مضمونًا واستا يفهمه من يستخدمه ليشمل كل القضايا التي تعانى منها شعوب العالم وقاراته ومحيطاته، وكان الهدف منه هو تتشيط وتفعيل الجهود الرامية إلى الحفاظ على الكوكب الأرضى وعلى البشر أينما وجدوا، وعلى جميع الأنواع والمكاتنات الحية حيثما تعرضت للتهديد والإنقراض، وعلى الثروات الطبيعية وضرورة إدامتها للحفاظ على حصة الأجيال المتعاقبة (المرجع السابق، ٢ -٧).

وتعرف التتمية المستدامة بأنها تتلبية لحتياجات الأجيال الحالبة دون الإضرار بمستقبل الأجيال القادمة (اللجنة العالمية للبيئة والتتمية، ١٩٨٩، ٢٩)، أو بمعنى آخر هي عملية اجتماعية إيكولوجية تتمم بالوفاء بالاحتياجات الإتسانية الحالية والمستقبلية مع الحفاظ على جودة البيئة الطبيعية (Pigozzi, 2007, 30).

وبصفة عامة فإن مفهوم النتمية المستدلمة لا يطالب بصون الطبيعة في حالتها الأصلية كهدف رئيس، ولكنه يعنى اتباع نمط في النتمية يقلل إلى أدنى حد ممكن تسدهور أو تدمير الأساس البيني الصالح للإنتاج ولحياة الإنسان، وغاية النتمية المستدامة هي إنخال تصينات طويلة الأمد على نوعية الحياة البشرية، وهذا يتطلب إدارة النظم البينية على نحو يسمح بالاستفادة منها مع تقليل الصراعات التي تنتج عن استغلالها إلى أدنى حد على نوجالوبين، ١٩٨٩، ١٩٨٣، ١٢٣، ١٢٣).

والتنمية المستدامة تتعامل مع التكنولوجيا بمفهوم جديد لا يقتصر على مجرد توظيفها لتحقيق النمو الاقتصادى والاجتماعي، وإنما بتحقيق التوافق مع هذا الهدف وبين حماية الموارد الطبيعية والبعد عن كل أشكال الجرائم والاعتداء على البيئة.

ونخلص من كل هذا أن مفهوم الاستدامة يعنى:

- إنصاف فى التوزيع؛ بمعنى نقاسم الفرص الإنمانية بين الأجيال الحاضرة والجيال
 المقبلة، فلكل فرد الحق أن نتاح له فرصة عادلة لتوظيف قدراته الممكنة أفضل توظيف
 ممكن، ومن حق كل جيل ذلك أيضاً.
- تأكيد للمساواة بين الأجيال؛ فهى فى تحليلها الواسع تعنى الحالة التى تعيش فيها السنظم الطبيعية والاجتماعية وتزدهر معاً بشكل غير محدود (برنامج الأمم المتحدة الإنمسائي، ١٩٩٤، ١٣).
- علاقة متوازنة بين الحاجات الإنسانية والبينة الطبيعية؛ فالتعاون بين الناس والبيئة
 يجعل من الضروري ألا يكون هناك تحيز لفئة على حساب فئة أخرى، والبيئة لا يمكن
 حمايتها بطريقة يمكن بها أن نترك نصف الإنسانية في حالة فقر.
 - · نظام للقيم و الأخلاقيات كأساس لاهتمامات المجتمع.

- تعليم مستمر يقوم على تحول جذرى في نظم المجتمع ومؤسساته وأخلاقياته.
- تأسيس تحالفات جديدة بين الدولة والمجتمع المدنى مـن أجـل تطـوير المـواطنين
 وتحريرهم عن طريق المبادئ الديمقر اطبة، مع الاعتراف بالتعقيدات فـى كـل واقـع
 إنساني.
- إعطاء الأولوية للقضايا الجوهرية أو الأساسية، وللمنهج كوسيلة من أجل التوصل إلى واقع ملموس عن طريق تطوير الحوار بين قطاعات المجتمع، والمداخل الواقعية للنظم المختلفة.
- تحريك للمجتمع بجهود مكثقة من أجل تخفيف حدة الفقر، والمحافظة على جودة الحياة (لوبيز، ٢٠٠٠، ٣٩).

وتهدف التنمية المستدامة إلى تحقيق ما يلي: (السمالوطي ٢٠٠٤، ٢٢-٢٤).

- التنمية المستمرة لقدرات الإنسان على التعامل مع التقنيات الجديدة.
 - تزويد الإنسان بالقدرة على الاتصال مباشرة مع مصادر المعرفة.
 - تتمية القدرة على اتخاذ القرار الأكثر رشداً في حياة الإنسان.
- تنمیة مهارات الفرد بما یمکنه من مواجهة ما یعترضه من مشکلات و أزمات بأسلوب منهجی.
- تحديد الخيارات ووضع الإستراتيجيات ورسم السياسات التتموية برؤية مستقبلية أكثـــر توازناً وعدلاً.
- تحسين الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والإدارية برؤية تكاملية، انطلاقًًا
 من وحدة النظم الكلية وترابط نظمها الفرعية.



وهذا بظهر دور التربية التي تعمل على غرس قيمة تحسين مسستوى حيساة الإنسسان بشكل مستمر، والتي تتطلب تحسين الصحة والتعليم ومحو الأمية، وتبني سياسات سكانية مناسبة، والقضاء على البطالة، وهذا لن يتحقق إلا بالتربية المستمرة من خلال تملك أبناء المحتمع القدرة على التعامل المستمر مع مصادر المعلومات بوعي وتمكن، كما يتطلب نمو الوعى البيئي والاجتماعي والصحى والاقتصادي لديهم.

(r) أبعاد التنهية المستدامة:

لخص مكتب اليونسكو الإقليمي للتعليم في الدول العربية - بيروت خلال العامين ٢٠٠١، ٢٠٠٧ بالتعاون مع فريق عمل مصغر من الخبراء والمختبصين في المنطقة العربية أبعاد التنمية المستدامة بالاستناد إلى التحديات التي تواجهها وهي تحديات بيئيسة و اجتماعیة و اقتصادیة (الیونسکو ، ۲۰۰۸).

ومن خلال التحديات السابقة بمكن تلمس أبعاد التتمية المستدامة باعتبارها عملية ثلاثية الأبعاد وهي: البعد البيني، والاجتماعي، والاقتصادي، وهي أبعاد متداخلة وليست منفصلة، فعلى سبيل المثال: الصحة ومجتمع الرخاء يعتمدان على بينة صحية توفر الطعام ومصادر الصحة كالمياه انتقية الأمنة والهواء النقى لكل المواطنين.

وفيما يلى عرض موجز لكل بعد من الأبعاد الثلاثة للتتمية المستدامة:

(أ) البعد البيشي:

تتأثر البيئة بنوعين من المخاطر هما: المخاطر التقليدية؛ وهي التي ترتبط بالفقر ونقص إمكانيات الوصول إلى مياه شرب آمنة، وعدم كفاية الإمكانيات الصحية الأساسية في المنازل، وتلوث الطعام، وتلوث الهواء، والتخلص غير المناسب من الفضلات الضارة، ومخاطر إصابات العمل في الزراعة والمصناعات التقليدية، بالإضافة اللي المجلد السايع عشر الكوارث الطبيعية من فيضانات وجفاف وزلازل وناقلات الأمراض، وتسرتبط المخساطر المحديثة بالتنمية السريعة التى ينقصها احتياطات الأمان البينية والصحية والاستهلاك غيسر المستدام للموارد الطبيعية، وتتضمن تلك المخاطر الحديثة التلوث بأنواعه المختلفة، وتجمع الفضلات الصلبة والمخاطر الكيميانية والإشعاعية، وانخفاض كفاءة الأرض والتغييسرات البيئية الرئيسة على المستوى المحلى والإقليمي وتغيرات المناخ وتأكسل طبقسة الأوزون والتلوث الذي ينتقل عبر الحدود (بدوى، ۱۹۹۲، ، ۲).

ومن بين الاختلافات أخطار البينة التقليدية وأخطار البينة الحديثة على السححة حيث أن أخطار البينة التقليدية تظهر سريعاً في شكل مرض، فمثلاً يشرب الإنسان المساء الملوث اليوم ويتطور ذلك إلى إسهال حاد في الغد، وقد تعتبر حالة الإسهال مقياساً مفيداً ينبه بالخطر، لكنه بالنسبة للعديد من مخاطر البيئة الحديثة تأخذ وقتاً طويلاً لاكتشافها مثل بعض المواد الكيميائية التي تسبب السرطان، والتي تتبعث إلى البيئة اليوم قدد لا تظهر أعراضها على الإنسان إلا بعد عدة سنوات، ويعتبر أيضاً من مخاطر البيئة الحديثة تأكسل طبقة الأوزون المحيطة بالغلاف الجوى نظراً لانبعاثات مادة "الكلور وفلور وكربون" التسي وثر على الوظائف المحتمة لكوكب الأرض (Corvalan, 1999, 657).

وقد بدأ الاهتمام الملحوظ على مستوى العالم بقضية حماية البيئة في سيتينيات القرن الفائت، عندما أثيرت مسألة الأمطار الحمضية التي سممت مصادر المياه العذبة في السويد وأثرت في غاباتها، وعندما تبين أن مصدر هذا التلف البيئي هو الغازات المنبعث من مداخن محطات القوة والمصانع في أمريكا الشمالية على الجانب الآخر مسن المحيط الأطلسي، وبهذا اكتسبت القضية بعداً عالمياً يتجاوز الحدود السياسية للدول والاعتبارات الجغرافية الخولي، ٢٠٠٢، ١١).

ونتيجة لهذا قررت الجمعية العامة للأمم المتحدة عقد مؤتمر عالمي عن البيئة في استوكهولم في صيف عام ١٩٧٧، وركزت المناقشات في هذا المؤتمر على أهمية انسماع مفهوم البيئة ليشمل البيئة الاجتماعية إلى جانب البيئة الطبيعية، ورفع لأول مرة السشمار القائل بأن الفقر هو أكبر ملوث للبيئة، وانتهى المؤتمر إلى تأسيس "برنامج الأمم المتحدة للبيئة" (UNEP) ومقره نيروبي، ليكون أول منظمة من منظمات الأمم المتحدة تتخذ مسن عواصم العالم الثالث "نيروبي" مقراً لها، وأصبح علم البيئة من العلوم التسى تسدرس فسى مختلف الكليات والمعاهد (بدوي، ١٩٩٢)، وإن كانت الإيكلوجيا (علم النبيؤ) قد ظهر فسي أو اخر القرن التاسع عشر في سياق التشعب المتزايد التخصيصات العلميسة، وتعرف الإيكلوجيا بأنها "العلم الذي يدرس العلاقات المتبادلة بين الكائنات الحية والبيئة التي تعيش فيها" (زمر مان ، ٢٠٠١، ٧).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك فرقاً بين مصطلحين استخدما للإشارة إلى مفهسوم البيئة هما: (Ecology) و(Environment)، حيث يشير المسطلح الأول إلى البيئة الطبيعية والحيوية، بينما يشير المصطلح الثانى إلى البيئة الطبيعية والحيوية بالإضافة إلى البيئة الاجتماعية والمتافية بالإضافة إلى البيئة الاجتماعية والمتافية بالمعنى الشامل (بدوى، ١٩٩٢).

وقد تز ايد الاهتمام عالمياً خلال النصف الثاني من القرن العشرين بأخطار التلوث البيئي سواء كان ذلك التلوث بسبب التقدم الصناعي أو السلوك الإتساني، وقد تزايد هذا الاهتمام خاصة في أعقاب مؤتمر الأمم المتحدة والذي عقد في "ريو دي جانبرو" في العام ١٩٩٧، حيث أكد المؤتمر على أنه من أجل تحقيق تتمية مستدامة ينبغي أن تكون حماية البيئة جزءاً لا يتجزأ من عملية التتمية، وأكد على ضرورة العمل على توفير المعلومات اللازمة لتحسين القدرة على صباغة واختيار السياسات البيئية والانتمانية خالال عملية صنع القرار (راضي ، ٢٠٠٨، ١٩).

ومن هنا نشأت فكرة حجز أجزاء من البينات الأرضية والمائية المختلفة نكسون بمثابة محميات طبيعية يحظر فيها نشاط الإنسان الذى يؤدى إلىسى استنزاف مواردها الطبيعية والحيوية أو تتميرها أو تلويثها (عشماوى ، ٢٠٠٨، ٧٤-٤٨).

وتجدر الإشارة إلى أنه في العام ١٩٧٠ أنشئت المنظمة الدولية المتوحيد القياسسي (الأيزو) في جنيف مويسرا"، لنكون مسئولة عن وضع المعايير في أكثـر مـن ١٣٠ دولة في العالم، وتعرف باسم سلمسة الأيزو ١٩٠٠، وبعد نجاح عمل منظمـة التوحيد القياسي في تطبيقها المعايير سلملة الأيزو ١٩٠٠ في كل من قطاعي الصناعة والخدمات، تأسست المجموعة الاستشارية الإستراتيجية للبيئة "SAGE" لوضع معـايير وممارسـات عملية تختص بإدارة البيئة وحمايتها، وفي عام ١٩٩٠ أنشئت المنظمة الدوليـة للتوحيد القياسي ننظم إدارة البيئة "EMS" والذي أطلق عليها سلملة الأيـزو ١٠٠٠، والغـرض من هذه المعايير هو مساعدة المؤسسات التي تهتم بقضايا البيئة بتطبيق المعـايير البينيسة والتي تصمح في المستقبل بتأمين الممارسات البيئية (Fisher, 2003, 141).

وفيما يلى إلقاء الضوء على معيارين من معايير سلسلة الأيزو ١٤٠٠٠ وهما :

• الأيزو ١٤٠٠١ وهو يحدد الشروط اللازمة لإنتشاء نظيم إدارة البيئة مين أجل تمكين المؤسسة من صياغة سياسات وأهداف العمل البيئية بها والتي تأخذ في الاعتبار المنطلبات التشريعية والمعلومات حول تأثير الممارسات البيئية للمؤسسة في الوقيت الحالى والممارسات المتوقعة مستقبلاً، كما تتضمن الأيزو ١٤٠٠١ خصمة عناصسر أساسية للتحسين الممتمر وهي: السياسة البيئية، التخطيط، والعمليات، والتتفيذ، اختبار وتصحيح العمل، وتماهم في إيجاد حلول عملية لتقليل التكاليف عن طريق الحد من التلوث (Maxwell,1997,119).

الأيزو ٤٠٠٤ ويتضمن مبادئ عامة ترجيهية إجرائية المسديرين عن نظيم الإدارة البيئية والتي تنطبق على أي منظمة، بغض النظر عن حجمها، كما يسشير الأبرزو ٤٠٠٤ إلى أن سياسة البيئة تتضمن: رؤية ومهمة المنظمة، والقيم والمعتقدات الأساسية، ومتطلبات الاتصال مع الأطراف المهتمة، التحسين المستمر، الوقايدة من الثلوث البيئي، المبادئ التوجيهية أو الإرشادية، التسسيق منع سياسات المؤسسات الأخرى، مثل الجودة، الصحة والأمان، وتحديد الظروف المحلية أو الإقليمية، والامتثال للأنظمة والقوانين البيئية ذات الصلة بغيرها من المعايير التي تقرها المنظمة والإمتال. (Fisher, 2003,141).

وهناك مجموعة من العوامل الحاسمة لنجاح نظم إدارة البيئة في أي مؤسسة بغض النظر عن حجمها أو طبيعة العمل بها وهي:(Zutshi&Sohal, 2006, 401, 412)

- دعم القيادة العليا: وهذا يضمن الوعي بالقضايا البيئية والالتزام بها خسلال كسل مرحلة من مراحل تنفيذ نظم إدارة البيئة، والإجراءات ذات التأثير الإيجابي التسي يجب أن تقوم بها القيادة العليا هي: تسوفير القيادة والدافعيسة لكسل المساملين بالمؤسسات على كل المستويات، تعيين مدير تنفيذي البرامج البيئية ومساعدته في تحقيق الأهداف الواقعية والغايات المرجوة، تخصيص الوقت لعمليات الاتسصال، والتدريب والدافعية خلال مراحل التنفيذ، وتوفير الموارد المطلوبة فسي حينهسا لتنفيذ التغيير ات.
- التعلم والتدريب: إن نجاح نظم إدارة البيئة يتوقف على تدريب وتعلم العاملين من المؤسسات الأخرى التي لديها خبرة في التطبيق، والذي يساعد المؤسسة في تقليل العقبات والتحديات التي تو إجهها.



- التحليل الداخلي: تتطلب نظم إدارة البيئة تحليل نتائج الكلفة والعائد انتفيذ نظم
 إدارة البيئة، والتي ساهمت في إيجاد حلول عملية انقليل التكاليف عن طريق الحد
 من التله ث.
- التقمية المستدامة: وهي تأخذ في اعتبارها التحسين المشزامن الجوانب
 الاقتصادية والاجتماعية والبيئية من أجل سعادة وصالح البشر.

ورغم أهمية كل ما تقدم لحماية البيئة وصيانتها، إلا أننا لا يجب أن نغفل أن مسألة حماية البيئة ومراعاة قدرتها على تجديد مواردها واستعادة توازنها، ليست محسالة تنظمها النواحى التشريعية والقانونية ولاحتى الإجراءات التكنولوجية، رغم أهميتها جميعاً في هذا الشأن، وإنما هي مسألة أخلاقية وتربوية بالدرجة الأولى، ومن ثم ظهر الاهتمام بالتربية البيئية في سبعينيات القرن الفائت خاصة في التوصية رقم ٩٦ ممن توصيات مؤتمر استكهولم في العام ١٩٧٧ (بدوى، ٢٠٠٦)، وتعرف التربية البيئية بأنها عمليسة إكساب الأفراد الوعى بيئتهم، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والقيم والخبرات التي تتسيح لهم الفرصة للعمل – فردياً وجماعياً – لحل المستمكلات البيئية الحاضرة والمستقبلية"

وتستهدف النربية البيئية توعية أفراد المجتمع بالمعرفة والمهارات اللازمة للتعامل مع المشكلات البيئية المرتبطة بها، والالنزام بايجاد الحاول الفردية والجماعية للمشكلات الجديدة التى تحدث لتصدين جودة الحياة (Skanavis & Sarri, 2002).

اب) البعد الاجتماعي:

والبعد الاجتماعي يشير إلى العدل بين الأجيال حيث لا يُحرم البعض من القدر الذي يحفظ على الإنسان آدميته من ناتج التتمية أو الثروة، ويفي بالمتطابسات الأساسية لحقوق الإنسان، كما يقصد أيضاً بالبعد الاجتماعي مشاركة النساس جميعاً فسى تسولى مسئوليات النتمية فى النواحى السياسية والتخطيطية والتنفيذية، والتسى هسى جـوهر الديمقراطية (القصاص ، ٢٠٠٨، ٢٠-٢١).

فالديمقر اطية تسهم في وضع القواحد والإجراءات التي يتبناها ويكفلها المجتمع، كما تسهم في تفعيل طريقة استخدام المواطنين للفرصة الاجتماعية، فقوة الحوار عندما يتم غرسها كثقافة يمكن أن تجعل الديمقر اطبة ذاتها تعمل وتثمر على نحو أفضل، فعلى سبيل المثال: الحوار العام بشأن قضايا البيئة حين ينبني على قدر أكبر من المعلومسات، وقدر أقل من التهميش، فإن هذا أن يكون فقط مفيداً للبيئة، بل مهماً أيضا للصحة وللأداء السليم للنظام الديمقر اطبى نفسه (صن، ٤٠٠٤).

و تُعد مشاركة الناس في تولى مسئوليات التتمية سياسة وخططاً وتتفيذاً هي جوهر الديمقراطية وأساس المدالة الاجتماعية، فالديمقراطية تعنى وضع النظم التي تتبح النساس المشاركة الإيجابية في رسم سياسات التتمية، والعمل على تتفيذ الخطـط المقبولـة مسن المساركة الإيجابية في رسم المشاركة المحتمع المدنى باعتبارها أوعية حشد مشاركة الناس مشاركة إيجابية وفعالة في إدارة شئون المجتمع وتتمية موارده تتمية مستدامة (القصاص ، ٢٠٠٨).

ويتمثل التحدى الذى تواجهه حكومات دول العالم الثالث فى كيفية الجمع بسين سياسات تشجيع النمو وبين سياسات سليمة لضمان مشاركة الفقراء الكاملة فسى الفرص المتاحة، ومن ثم المساهمة فى تحقيق هذا النمو، فإذا ما أجادت حكومة بلد ما فى السريط الصحيح بين السياسات، فمن الممكن وقتها أن تتسارع وتيرة كل من النمسو والحد مسن الفقر، أما إذا أخفقت فسينهار الإثنان (جنكينز ومايكلرايت، ٢٠٠٩، ٢٤).

ويكمن البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة في العادات والتقاليد التي تحكم نشاطات الأفراد في المجتمع الذي يعيشون فيه باعتبار الزمان والمكان، فالفرد ينشأ صحفيراً بين بيئه وذويه، فيمر بعملية التطبيع الاجتماعي بداية من الأسرة حتى يخرج إلى المدرسة أو الجامعة، ثم يعيش في نلك البيئة التي تربى فيها ليكون فيها علاقات، وهذه العلاقات ينبغي أن تقوم على تنظيم المجتمع من مختلف جوانبه على الوجه الذي يحفظ للأفراد كرامتهم وحقوقهم من الناحية المادية والمعيشية، وهنا يبرز دور التعليم في تأسيس البعد الاجتماعي وصنع الأجيال القوية (المرسى، ٢٠٠٣).

وتنمية المجتمع هي على قدر كبير من الأهمية، حيث تتبح للإنسان أن يقوم بدور فاعل في صنع الحضارة الإنسانية المعاصرة، والاستفادة مسن مظاهر التقسم العلمسي والتكنولوجي التي تؤثر في جوانب الحياة المختلفة، وتؤكد الشواهد والخبرات أن تحقيق تنمية اجتماعية حقيقية يجب أن يشمل جوانب المجتمع المختلفة، ويجب أن يسسارك فسي الوصول إليها كل أفراده، ذلك أن إهمال مشاركة أحد أفراد المجتمع سكالمرأة مثلاً – يفقد عملية التعمية جزءاً كبيراً من قوة المجتمع (الحوت وشاذلي، ٢٠٠٧، ١٣٩، ١٤١٠).

وهناك مجموعة من مؤشرات البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة هي:

الموضع السكاني: تعد المؤشرات السكانية مثل حجم السكان ومعدل نمـوه دلـيلاً على مستوى النقدم النتموى الاجتماعي والاقتصادي في مجتمع معين، فإذا كـان المجتمع يعاني من فائض سكاني ومعدل نمو سريع في هذا المجال فإن هذا قـد يؤدي إلى عدة مظاهر سلبية في المجتمع كالبطالة وانخفاض مستويات المعيشة (العيسي وزكريا والغانم، ١٩٩٩، ١٧١)، ومن ثم فإن ضبط السكان يعتبر من عناصر العدل الاجتماعي وركيزة مهمة من ركائز النتمية المحسندامة، فالزيـادة عناصر العدل الاجتماعي وركيزة مهمة من ركائز النتمية المحسندامة، فالزيـادة

السكانية التى بلغت حد الانفجار السكانى فى النصف الثانى من القرن العشرين لا تتسع حجم الموارد الطبيعية لهذه الزيادة، بالإضافة إلسى أن همذه الزيادة مسن العوامل الرئيسة فى شيوع الفقر (القصاص، ٢٠٠٨، ٢١).

- معدل التحضر: يقاس معدل التقدم التتموى بمعدلات التحضر في المجتمع، أو
 عدد السكان القاطنين في المدن نسبة إلى إجمالى السكان، فكلما كانست نسسيتهم
 كبيرة كان ذلك دليلاً على تقدم المجتمع.
- الحالة الصحية: تُعد الحالة الصحية السكان والتي من أهم مؤشراتها ارتفاع نسبة وفيات الأطفال الرُضع، ومتوسط طول الحياة المتوقع عند الميلاد ونصيب الفرد من الإنفاق على الخدمات الصحية دليلاً على التتمية الاجتماعية.
- الحالة التعليمية: تعد الحالة التعليمية السمكان مسن أهم مؤسسرات التتميسة الاجتماعية، حيث اعتبرت درجة الإلمام بالقراءة والكتابة معياراً للتقدم وانخفاضها دنيلاً على التخلف (العيمى وزكريا والغانم، ١٩٩٩، ١٩٩٩).
- الموضع القيمى: تشكل القيم إطاراً مرجعياً للعقد الاجتماعى، فالأقراد متباينون بطبيعتهم ولذا فإنهم لكى بشكلوا مجتمعاً، فإنه من النضرورى اتفاقهم حبول منظومة قيمية محددة، ومن ثم فانهيار قيم المجتمع أو حتى ضعفها، سوف يعنسى ارتداد البشر إلى قيمهم الفردية التي تبرر منصالحهم الفردية، إضافة إلى إنحرافات كثيرة في المجتمع، والتي تعد مقدمة لانهياره (البله،٢٠٦٣).

وبصغة عامة يسعى البعد الاجتماعي للنتمية المستدلمة إلى توسيع نطاق الخيارات المتاحة بين النساء والرجال والأطغال من الأجيال الحالية والمستقبلية مع حماية السنظم الطبيعية التي تعتمد عليها الحياة كلها، فحقوق الإنسان والتنمية البشرية مترابطان ويعززان بعضهما البعض، فالتنمية المستدامة تهدف إلى القضاء على الفقسر، وتعزيــز حقوق الحرية، والكرامة، والمساواة والعدل بين البشر (United Nations, 1998, 8).

وينطلب تحقيق البعد الاجتماعي للنتمية المستدامة ما يلي: (الغامدي ٢٠٠٦، ١١).

- تفعيل الشراكة بين الحكومة والقطاعين الخاص وقطاع المجتمع المدنى.
- توعية الأفراد والجماعات، الرجال منهم والنساء بضرورة الإسهام في صناعة المستقبل.
- الشراكة لإقامة المجتمع للموحد في أهدافه والمتضامن في مسئولياته في إطار الحقوق والحريات للمبنية على العدل والمساواة دون تمييز بين الأفراد طبقاً للجنس أو الدين أو اللون أو القومية.

لج) ألبعد القتصادس:

ينشغل البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة بالحد مسن الفقسر، وزيسادة الرفاهية للإنسان من خلال زيادة نصيبه من السلع والخدمات القضرورية، فالتنمية تعمل على زيادة دخل الفرد، وتوفير الرحاية الصحية الشاملة، وتطوير قدرات الأفراد المتمامل مع تقنيسات العصر، وتحقيق نهضة علمية وحضارية، وهذه مسئولية مشتركة بين الدولة ومؤسسات المجتمع المدنى.

ويعنى الفقر الحصول على دخل بقل عن مستوى معين، حيث يتم تكييف حسماب الدخل ليطابق لحتياجات الأسرة، ويعتمد الوقوع في الفقر على مشاركة الأسرة، في سسوق العمل وفي مصادر الدخل الأخرى، كما يعتمد على عدد أفراد الأسرة، لذلك فإن التغيرات الأساسية في حالة الفقر تُعزى إلى التغيرات في هذه العوامل، كما ترتبط ديناميات الفقسر بدينامياتها.

ويمكن تجميع الأحداث المرتبطة بالوقوع في الفقر أو الخروج منه، فسي نسلات فنات: الأولى: الأحداث المرتبطة بالعمل: أي التغيرات التي تطرأ على المشاركة في سوق العمل أو التغيرات في الدخل بالنسبة إلى أي من أعضاء الأسرة، والفئسة الثانيسة: هسى الأحداث المرتبطة ببنية العائلة: كالزواج أو الطلاق أو الإتجساب، والفئسة الثالثسة هسى الأحداث المرتبطة بالتغيرات في الدخل مما لا يندرج تحت أي مسن الفئتسين السمابقتين، كالتغيرات في المجل عليها الفرد من دخل عن غير طريق التكميب أو عسن طريق نظام الضرائب والإعانات المالية (هيلز وتوغران وبياشو، ٢٠٠٧).

فالإقرار بأن الفقير وليس الغنى هو الذى يحرم عادة من فسرص التقدم السنات بسبب إخفاقات السوق والحكومات، والتنخلات التى تجعل هذه المؤسسات تعمل بسعورة الفضل، يمكن أن يساعد فى النمو لمصلحة الفقراء، ويمكن السياسات الناجحة أن تركز لما على تصحيح السوق المعنى والاخفاقات الحكومية ولما على التنخل المباشر المتخلص مسن التفاوتات لتعزيز تراكم الأصول المادية والبشرية الفقراء، وهنا يمكننا أن نسشير إلى أن الأهمية المحتملة لتشكيلة من السياسات تشمل الاستثمارات العامة السليمة فى البنية التحتية الرفية، وسياسات أفضل لتقديم خدمات صحية وتعليمية جيدة الفقراء، وسياسات تسممح للذاتج الأساسى وتبادل الموارد (الأرض، والعمل، والائتمان) بالعمل بصورة أفضل مسن منظور الفقراء (جنكيز ومايكارايت، ٢٠٠٩، ٢٢-٤٧).

وتهتم المجتمعات المختلفة ببنل الكثير من الجهد ازيادة معدلات نموها أو لإحداث تتمية شاملة لكافة جوانب حياتها المختلفة، بما يحقق رفع مستويات معيشة أفرادها فسى الوقت الحاضر والمحيال القادمة، إن هدف التتمية بنبغى أن يكون لتلبية طموحات الإنسان وإشباع حاجاته، وتوسيع خياراته بما يحقق له الرفاهية في حياته، وهنا يكون تسعمافر المشاركة بأشكالها المختلفة مع الجهود الحكومية أساسى لإنجاز هذا الهدف (الحوت وشاذلي، ٢٠٠٧، ١٣٩).

ومن ناحية أخرى فإن البعد الاقتصادى للتنمية المستدامة ينشغل بتحقيق أنسسب استخدام وأحسن استغلال للموارد المناحة في البلاد، بالإضافة إلى تحقيق الرفاهية والأمن للأجيال، وتحسين مستوى المعيشة للمواطنين، وبالتالي تحقيق مستوى حضاريًا متميزًا، حيث تزدهر الحضارة بازدهار الاقتصاد وقوته (المرسى، ٢٠٠٣، ١٠-١١).

ولعل أهم ما أدى إلى ظهور مفهوم التنمية المستدامة هو تحقيق التوازن بين النمو الاقتصادى ورفاهية الإنسان من جهة، وحماية البينة وعدم الإضرار بها من جهة أخرى، ومن ثم فإن التنمية بلا تدمير هى من أهم شواغل البعد الاقتصادى للتنمية المستدامة، "فالتنمية الاقتصادية يمكن أن تؤدى إلى تحسين مستوى معيشة الإنسمان وزيادة السدخل الفردى والقومى، ولكنها في نفس الوقت يمكن أن تؤدى إلى آثار سلبية خطيرة مشل استزاف الموارد الطبيعية المحدودة غير المتجددة، أو القضاء على بعض مظاهر الطبيعة ذات النفع كالنابات، والاعتداء على الأراضى الزراعية الخصية والمراعى، وتلوث البيئة بكل مظاهرها و آثارها المدمرة (المسالوطى، ٢٠٠٤، ٢١).

فالتنمية المستدامة تعين على الحياة وتوفر سبل الرزق بطرق مختلفة، وهي تعنى الإرادة في اتباع منهج عقلاني رشيد لإدارة الاقتصاد وصياغة سياسات اقتصادية، وأيضاً تسيير الشئون العامة بكفاءة وفعالية واستشراف المستقبل، واحترام الأجيال القادمة وذلك بدمج الاهتمام بحماية البيئة في اتخاذ القرار، والتطور على نحو تقدمي نحو الديمقراطية، ويؤكد مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتتمية الذي عقد في ريو دى جانيرو عام ١٩٩٧ على المحافظة على الموارد الطبيعية وصيانتها على أساس من التسرويج للارتضاع بمستوى

الوعى، كما يؤكد مبدأ العدالة فيما بين الأجيال فلا ينعم جيل على حساب جيل آخر، ونقبل المسئولية الكلية عن النتمية والبيئة (باريوزا،٢٠٠٠، ٨٧).

وجدير بالذكر أن البعد الاقتصادى للتتمية المستدامة يتعذر تحقيقه في ظل محدودية الموارد المتاحة ما لم تتحقق العناصر الرئيسة في هذا البعد والمتمثلة في: (الغامدي، ٢٠٠٦، ٩).

- توافر عناصر الإنتاج الرئيسة وفي مقدمتها الاستقرار والتنظيم والمعرفة ورأس المال.
- رفع مستوى الكفاءة والفاعلية للأفراد والمنظمات المعنية بتنفيذ المسياسات والبرامج
 التنموية.
 - زيادة معدلات النمو في مختلف مجالات الإنتاج لزيادة معدل دخل الفرد.

وهنا تلعب التربية البيئية دوراً فاعلاً في بناء الإنسان القادر على تنفيذ برامج التتمية الاقتصادية متسلحاً بالوعى البيئي، وقبل هذا بناء الإنسان الذي يخطط لبرامج التتمية الاقتصادية بعيداً عن الاقتصار على الأهداف التقليدية لعلم الاقتصاد كالسعى نحو تحقيق أعلى معدل للربح والاقتصار في حساب الناتج القومى على القيم النقدية المسلع والخدمات، فإلى جانب هذه الأهداف هناك الأهداف البيئية والإنسانية والروحية والإخلاقية.

وبعد فهذه هي الأبعاد الثلاث المتندامة، وكما تبين فإن كل بعد منها يمثل إشكالية في حد ذاته، وبذاءً على ذلك فإنه لكى يمكن تحقيق أبعاد التمية المستدامة في مجتمع ما، فلابد من الرعى ببعض المشكلات التي تواجهها وهي (Bonnett, 2003, 682):

مشكلات دلالية Semantic: بمعنى أن يسمع وعى المجتمع بهذا المفهـوم فــلا
 يتتصر على الوعى الاقتصادى فقط، إنما ينظر إليه من منظـور أوسمع وهــو
 منظور البيئة العالمية ككل.



- مشكلات أخلاقية Ethical: وهي تشير إلى الحقوق والمسئوليات البـشرية فهـل
 ننظر للبشر بوصفهم كائنات أنشروبولوجية أم كائنات بيولوجية، فالمفاهيم يترتـب
 عليها مشكلات أخلاقية في علاقة الإنسان بالراقع وبالأجيال القادمة.
- مشكلات معرفية Epistemological: فالوضع القائم يتضمن درجة عالية مسن التعقيد لكل من النظام الاجتماعي والنظام الطبيعي، فنحن نعمل في مكان وزمان يتأثران بالنشاط البشرى، ونحن لا نملك المعرفة الكافيسة للحكسم على أفعالنا بالإيجابية التي تسهم في التنمية المستدامة، وحتى مع تسوافر سياسسة واضسحة الأهداف وبلا مشكلات فإن هذا الوضع لا يعطينا الحق للتقييم، وإذا كسان ذلك صحيحاً فيل لنا أن نبني سياسة لهذا الموقف نتجنب بنتائجها عواقب مدمرة للبيئة وللأجيال انقادمة، وما هي المعرفة التي نحتاجها لمعالجة هذه المشكلة؟.

(r) أَخْلُ قِياتُ الْتُنْجِيةُ الْمُسْتَدَامَةُ:

لو رجعنا إلى مفهوم التنمية المستدامة سنجد أنه يثير إشكاليتين هما: كيف يمكن حماية الأجبال المستقبلية التي لم تخلق بعد؟ وإلى أى مدى بمكن لحضارة اليوم أن تضحى من أجل حماية أجبال المستقبل؟، وفي الحقيقة أن هاتين الإشكاليتين تتعلقان بأخلاقيات التنمية المستدامة التي يجب أن توضع في الاعتبار عند الشروع في أى عملية من عمليات التنمية سواء على المستوى الفردي أم على مستوى المؤسسات الإنتاجية أم على مستوى المؤسسات الإنتاجية أم على مستوى المؤسسات الإنتاجية أم على مستوى المؤسسات الإنتاجية.

وهذا يعنى أن يأخذ الإنسان فى اعتباره القيود الثلاثة الرئيسية التى تفرضها البيئة وهى:

ترشيد استخدام الموارد غير المتجددة.

- عدم تجاوز قدرة الموارد المتجددة على تجديد نفسها، حتى لا تندشر وتفنى إلى غير رجعة.
- عدم تجاوز قدرة النظام البيئي على هضم المخلفات التي نقذف بها فيه، حتى لا بتلوث تلوثاً يضر بالإنسان والحيوان والنبات على حد سواء (بدوى، ١٩٩٢، ٥١).

ووفقاً لذلك فالتمية المستدامة تحذر من أن العديد من الموارد الطبيعية والكائنات الحدية ومن الأنشطة التتموية لن يستمر إذا ما بقيت معدلات الإنفاق والاستهلاك لهده الطاقات والثروات على ما هي عليه، بل إن هناك كوارث طبيعية وأزمات اقتصادية واجتماعية سيتعرض لها البشر على هذا الكوكب إن لم توظف المعرفة والثقنية المنطورة لوقف هذا الحال ضماناً لتكافؤ الفرص أمام الجميع والحفاظ على التوازن البيئي، ونوعية الحياة التي تتطلع لها شعوب الأرض وتحلم بها الأجيال القادمة (الغامدي، ٢٠٠٦، ٧).

إن مفتاح النتمية المستدامة هو التوازن بين البعدين الاقتصادى والاجتماعى واحترام القبم البيئية، فالنتمية المستدامة تسعى إلى إحداث التوازن في العلاقات بين النظم الاجتماعية والاقتصادية، وإلى تعزيز المساواة بين الحاضر والمستقبل، والإتصاف بين البلدان والأعراق، وبين الطبقات الاجتماعية وبين الجنسين، وهذا يجعل من النتمية المستدامة مبدأ أخلاقياً أكثر منها مفهوماً علمياً، فهي ترتبط بمفهوم السلام وحقوق الإنسان (UNESCO, 2002, 7-8)

ويعتبر الفساد الأخلاق والبيئى أحد المشاكل التى تواجه دول العسالم وخاصه النامية منها، وينتج هذا الفساد عن أنشطة اقتصادية تقوم بها منظمات الأعمال، ويترتهب عليها خسائر مادية وغير مادية تؤثر على اقتصاديات الدول ومستقبلها لعديد من السنوات، ولذلك يجب على منظمات الأعمال أن يكون لديها إلتزام أخلاقئ؛ بمعنى أنها لا تسعى إلى

نحقيق الربح دون أن يكون له أثر إيجابى على المجتمسع، وأن تسمعى باسستمرار نحسو تخفيض أو إزالة أى أثر سلبى على البيئة، وعلى تحقيق التوازن بين المصالح الاقتصادية والاعتبارات الاجتماعية والبيئية (البتانونى، ۲۰۰۸، ۸۱).

إن الالتزام الأخلاقى الذى تتوخاه المتمية المستدامة يمكن أن يحدث الخير الأكبسر والشر الأقل للبشر وغير البشر، من خلال توافر عالم يتاح فيه الهواء النقى والماء الصالح للشرب، والتربة الخصبة وتزداد فيه الموارد المتجددة، والبيئة الصالحة للميش، وهذا كلمه حق لخلاقى لكل البشر، وكل فرد عليه التزام أخلاقى يتمثل في احترام نلك الحمق فسلا ينتبكه، ومن جهة أخرى فإن المصائع والشركات عليها واجمع أخلاقهى نحمو التنميسة المستدامة لتخفيف الأضرار على البيئة والحفاظ عليها ومعطاً صالحاً للحرساة Apyne & (Payne &)

ومن هذا فإن أخلاقيات التتموة المستدامة تقتضى تغييراً شاملاً في أسلوب العمل في المجتمع، فيجب إعادة هيكلة الإنتاج والاسترلاك بطريقة تحسن من تأبية الاحتياجات الأساسية للجميع بطريقة مسئولة بيئياً، فالتناقضات الحالية بين الفقر والغنسى؛ بمعنسي ثروات خيالية على أحد الطرفين وفقر مدقع على الطرف الآخر يجب أن تتلاشي، كميا يجب أن بكون النمو السكاني معتدلاً، مع خفض سريع للممارسات غير السليمة بيئياً تمييرات تميداً لإزالتها نهائياً، كل تلك الخطوات لا تستدعى فقط تحركاً عملياً بل أيضاً تغييرات جوهرية في الإدراكات والقيم بشكل يمكن المجتمعات من مواجهة التحدى الأعظم السذى سيواجهها في هذا القرن.

كما تقتضي أخلاقيات النتمية المستدامة تضافر الأدوار الفاعلـــة مــن المحليـــات والحكومات والجمعيات الأهلية؛ وذلك لرفع الوعي البيئي وتأثيراته على الموارد الطبيعية

والصحة والنتمية الاقتصادية ومكافحة الفقر والبطالة والسلوك المجتمعي نحو بيئة أفسضل للتقدم والرقي.

ومن هذا المنطلق يجب على الوزارات المختلفة في الدولـة ومراكـز البحسوث والجامعات والجمعيات الأهلية كل في مجال تخصصة التأكيد علـي الأتـي: (ضـبعون، ٢٠٠٨).

- وضع الأطر والقرارات واللوائح والقوانين التي تمكن من المحافظة على البيئة.
- التأكيد على دور وزارة البيئة في مراقبتها ومتابعتها لأى مشروعات تتم لمطابقة هذه المشروعات للآثار البيئية والحماية الفعالة للبيئة.
- التأكيد على أهمية التخلص الأمن من المخلفات ومحاولة استغلالها للحفاظ علسى
 الموارد الطبيعية وعدم استنزافها أو تلويثها.
- التأكيد على أهمية درّاسة الانعكاسات الاجتماعية على أى مــشروعات مرتبطــة
 بالبيئة ومستقبل التنمية والاستخدام الحكيم للموارد الطبيعية.
- التأكيد على أهمية دور المجتمع في التغيير من نمط المعيشة للحفاظ على البيئة
 والتتمية المستدامة.

وأخيراً فالقيم الأخلاقية هي العامل الأساسي في التلاحم الاجتماعي، وفسي نفسس الموقت لكثر العوامل فعالية للتغيير والتحول، وسيعتمد تحقيق الاستدامة كلياً على التغييرات في السلوك ونمط الحياة، وهي تغييرات تحتاج إلسي الحفر مسن خسلال تغيير القدم والمنظورات الأخلاقية والثقافية المتأصلة الموجهة للسلوك، ودون تغيير من هذا النوع لن تتجح اعقد البحوث في توجيه المجتمع نحو الهدف طويل المدى للاستدامة، والتعليم هسو

المجال الأوسع الذى سيلعب بالضرورة دوراً محورياً في إحداث التغيير العميق المطلوب سواء بشكل ملموس أو غير ملموس (UNESCO, 1997, 33).

ثانيأة التعليم العالى والتنمية المستدامة

(١) مغمُوم التعليم العالج من أجل التنمية المستدامة:

إن التحدى الرئيس الذى بواجه المجتمعات فى عالم اليوم هو كيفية إيجاد سبال العيش بطريقة مستدامة، ويتطلب تحقيق ذلك تغيير سلوكبات الناساس المعبشية، وتغيير الانشطة المجتمعية، ويتوقف نجاح هذه التغييرات بصورة حاسمة على التعليم، إن مفهوم التعليم من أجل التتمية المستدامة ليس بالمفهوم البسيط، وليس هناك خريطة طريسة لوصف الطريقة التى نمضى بها، والمهم هنا أن نبدأ التعليم بدون مزيد من التاخير، فالتعليم يساعد على التجريب والاستكشاف للوصول إلى مستقبل مستدام (. UNESCO).

وقد اتخذت القمة الثانية والتي عقدت في جوهانسبرج، بجنوب أفريقيا في العام ٢٠٠٢ التتمية المستدامة شعاراً وهدفاً لها، لذلك عُرفت أهمية الاستثمار في صحة البـشر وببنتهم كأحد المتطلبات الرئيسية المستدامة، وتم الإعلان في المبدأ الأول أن البشر هم مركز اهتمام النتمية المستدامة، فهم يستحقون حياة صحية ومثمرة بالتجانس مصع الطبيعة (Corvalan, 1999, 656).

ومن جهة أخرى أكدت توصيات المؤتمر الثالث للعلوم والسياسات والبيئة الذى عقد فى واشنطن عام ٢٠٠٣ على عدة توصيات بشأن مفهوم التعليم من أجسل التميسة المستدامة منها: (NCSE, 2003, 18-19)

- التعليم الجيد من أجل الاستدامة هو الذي يساعد الطلاب على تحديد القيم و المنظم
 الأخلاقية واتخاذ قرار اتهم بأنفسهم.
- وجود غياب واضح للمعلومات الأولية في جميع جوانب التعليم من أجل الاستندامة
 وتطبيقاته لدى بعض الحكومات والمسئولين عن التعليم.
- بجب الاهتمام بتطوير معايير تدمج مبادئ الاستدامة في عمليات التعليم والستعام وتساعد على قياس النجاح.
- تحتاج مفاهيم الاستدامة إلى أن تدرج ضمن نظم اعتصاد الجودة بالمؤسسات التعليمية.

وشكلت قمة "ريو دى جانيرو"، فى البرازيل العام ١٩٩٢، وقمسة جوهانسمبرج، بجنوب أفريقيا فى العام ٢٠٠٣، بالإضافة إلى مؤتمر واشنطن عام ٢٠٠٣ منطقاً لعقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التعية المستدامة (٥٠٠٠-١٠٤)، والذى أفرتسه الجمعية العمومية للأمم المتحدة فى ٢٠ ديسمبر ٢٠٠٢، وقد أتاح هذا القرار لمنظمة اليونسكو أن تكون المنظمة الرائدة والتتفيذية لفعاليات العقد، نظراً لتركيز الفعاليات على التعليم والتعلم لجميع فنات المجتمع كمدخل رئيس وحقيق للتعيسة المسمندامة، بأبعادها الاقتسمادية، والبيئية.

ولعل من أهم إسهامات الليونسكو رؤيتها للتعليم من أجل الاستدامة، وإتاحمة الفرصة المناسبة لكل فرد في هذا العالم للتعليم والتعلم والتحول الاجتماعي الإيجابي، وذلك باكتماب القيم وأنماط السلوك وأساليب الحياة المطلوبة من أجل مستقبل مستدام.

ويستهدف عقد التعليم من أجل التنمية المستدامة تعزير القدم على جميع المستويات وفي جميع الأشكال للتأكد من أن هذا المفهوم هو دمج مبنى على التعليم والعمل كجزء أساسى للتتمية البشرية الممستدامة.



ويمكن إجمال أهم ما يستهدفه إطار العمل لمنظمة اليونسكو المرتبط بعقد الأمـم المتحدة المتعليم من أجل التتميـة المـمستدامة فيمـا يلـي: (UNESCO, 2006 (b), 1). (اليونسكو، ٢٠٠٨، ٩).

- تعزيز جودة التعليم والتعلم من أجل النتمية المستدامة.
- مساعدة البلدان على تحقيق التقدم من خلال إنجاز الأهداف الإنمائية للألفية الثالثة.
- إبراز الدور الرئيس الذي تؤديه برامج النربية والتعليم في السمعي لتحقيق النتمية
 المستدامة.
- تيسير إقامة الروابط وإنشاء الشبكات، والنبادل والنفاعل بين الأطراف المعنيسة فسى
 مجال النربية والتعليم من أجل التنمية المستدامة.
- توفير المجال والفرصة لصقل وتعزيز رؤية النتمية المستدامة والتحول إليها بانباع
 أنماط جديدة ومتعددة في التعليم والتعلم وتوعية أفراد المجتمع بأهميتها.
- إعداد إستر انيجيات على جميع المسئويات الوطنية والإقليمية من أجل تعزيز القسدرات في مجال التعليم من أجل التتمية المسئدامة.

ويجب أن يساهم في عقد التعليم من أجل التتمية المستدامة كل مسن الحكومسات والمؤسسات الدولية والمنظمات والجمعيات الأهليسة، والمربسون، والقطساع الخساص، والمواطنون، فالحكومة لا يمكن أن تتجح وحدها في جعل التتمية المستدامة حقيقة واقعسة (UNESCO, 2006 b, 2-3)، فهي مسئولية كل فرد على الصعيد المحلسي والسوطني والإقليمي والدولي من أجل تنفيذ العقد، على مدار العقد، إذا ما أردنا مواجهسة التحسدي المعتمل في ضمان تتمية مستدامة المجتمعات المحلية في جميع أرجاء العالم لتحسين جودة الحياة المحلية والمقبلة.

٤.

والتعليم من أجل التتمية المعمندامة مفهوم شامل، يتضمن: الأمسن البيئس، والإنصاف بين الأجيال، وتحسين الوضع الاقتصادى، والعدالسة الاجتماعية والبيئيسة، وتعرف اليونسكو التعليم من أجل التمية المستدامة بأنه "عملية تعلم كيفية اتخاذ القرارات التى تراعى فى المستقبل الأبعاد الاقتصادية، والبيئة، والإنصاف بين جميع الأفراد وبناء القدرة على التفكير المستقبلي الموجه" (UNESCO, 2003, 4).

كما يعرف التعليم للتنمية المستدامة بأنه "رؤية تعليمية تسعى إلى إيجاد توازن بين الرخاء الإنسانى والاقتصادى والتقاليد الثقافية واستدامة الموارد الطبيعية والبيئية من أجل حياة أفضل للفرد والمجتمع في الحاضر والمستقبل" (UNESCO, 2008, 2)، فهو يسهم بشكل إيجابي في مواجهة مشكلات الفقر، وحماية البيئة، وتحسين الحالة الصحية، والتعليم يعتبر أيضاً عاملاً مهما لتعزيز التماسك الاجتماعي (لوبيز، ٢٠٠٠).

وبناة على ذلك فالتمية المستدامة تحتاج إلى تعليم ليس فقط مستمرًا مدى الحياة، بل تعليمًا يخدم جميع الناس، ويقوم على أساس كافة مجالات المعرفة، كما أنه يسعى إلىمى إدراج التعلم داخل كافة الانشطة الأساسية للحياة (UNESCO, 1997).

و لإعادة توجيه التعليم الرسمى نحو النتمية المستدامة يحتاج إلى إلتزام من جميسع أفراد وفنات المجتمع، مثل هذا الالتزام يتضمن تعاون كافة رجال السصناعة ورجال الأعمال، ومنظمات المجتمع المدنى، وأصحاب المصلحة، والجمهور لتطوير السمياسات والعمليات التى نتضمن الأهداف الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية، فالمجتمع المستدام هو مجتمع تتوافق فيه كافة جوانب الحياة المدنية والشخصية والاجتماعية والاقتصادية والتقافية مع المتمية المستدامة.

ولقد حدد كوفى عنان الأمين العام للأمم المتحدة السابق فى خطابه أمام المجلس الأمريكي للتعليم، أن الاستدامة هي الأمن الإنساني؛ أى العدالمة الاجتماعية، والرخاء الاقتصادي، وحماية البيئة، والتعليم العالى هو العامل الرئيس في بناه دعاتم الأمن (United Nations, 1997, 5).

والتعليم العالى من العوامل المهمة فى إزالة الفقر، كما أنه يمثل أحد مظاهر تكوين وتراكم رأس المال البشرى الذى يعتبر من ركائز الاستدامة فسى مجال التنميسة البشرية، فمن أولويات التعليم بعامة والتعليم العالى بخاصة: الإنتماء والحفاظ على البينسة والرعى الصحى والمكانى، واكتماب المهارات التقنية، وتتمية الفكر الإبداعي، والعمال الجماعي (عويس، ٢٠٠٨، ١١).

كما أن التعليم العالى هو أهم عوامل التغيير على وجه الأرض، و هــو مــصدر الرفاه والنقدم الاقتصادى والرقى الاجتماعى والمعرفة، و هــو الــمىبيل لبلــوغ الغابــات الإنسانية العليا: الحرية والعدالة والكرامة الإنسانية.

كما يسهم التعليم العالى في تحقيق الترابط الاجتماعي من خلال دعهم استقلالية الفرد ليسهم في الصالح العلم عبر حدود الجماعات والمنظمات، ومن خسلال بناء تقسة الأفراد بعضهم ببعض، واستفادة بعضهم من بعض اجتماعياً، واستدامة مجموعة مشتركة من المعايير الأخلاقية التي تدعم المنفعة المشتركة للأفراد، وتستند هذه المعايير على القيم التي تعمل من خلالها المجتمعات، والتي تحدد على أساسها القوة الأساسية للعلاقسات (هوسر، ٢٠٠٧).

وبناة على ذلك يُعد الارتقاء بنوعية الحياة في المجتمع في مختلف المجالات الحدى الوظائف الرئيسة للتعليم العالمي، فهو يعمل على التأهيال المشريحة بسشرية مسن

المجتمع، من المؤكد أنها بعد تخرجها من الجامعة، سوف تقود إلى نوعية حياة جديدة ومختلفة، والتعليم العالى أيضاً هو مفتاح الرخاء الاقتصادى والاجتماعى، وأساس زيادة الإنتاجية وتحقيق التماسك الاجتماعى، وتحقيق الحرية للإنسان، كما أن التعليم العالى أساس الانطلاق نحو التقدم والرقى لأى مجتمع.

كما يمكن للتعليم العالى أن يسهم فى تحقيق المساواة الاجتماعية، والحد من مظاهر الاستبعاد الاجتماعي، وتحاشى ظهور أنواع جديدة من الطبقات ذات الطبابع المعرفى، وتحقيق التماسك بين أفراد المجتمع وجماعاته وتتمية الشعور بالانتماء السوطنى والاعتزاز بالهوية القومية (على وحجازى، ٢٠٠٥).

وإذا كانت القوى العاملة ذات المهارات النقنية العالية، بالإضافة إلى جودة النظام والالتزام من أهم عوامل تحقيق المتمية الاقتصادية، فإن التعليم العالى يلعب دوراً مهما في إنتاج هذه القوى العاملة الماهرة، فالمدارس الابتدائية والثانوية تقوم على تعليم الطلاب المعارف والمهارات العامة، في حين أن المهارات التقنيمة والمهنبة والمتخصصة تقع مسئولية تعليمها وصقلها على التعليم العالى، وعندما تساير برامج التعليم العالى متطلبات المتمية الاقتصادية، وعندما تؤدى برامج التعليم المختلفة كل المهام والمسئوليات الملقاة على عاتقها، حينتذ سوف تكت مب القوى العاملة المهارات اللازمة للتتمية المستدامة في بعدها الاقتصادي (لسيم، ٢٠٠٥).

وبالإضافة إلى ذلك فالتعليم العالى عامل أساسى فى غرس القيم والمعارف والمهارات التى تساعد على بناء الممارسات الجيدة اللازمة لبناء النتمية المستدامة، ولكى يقوم التعليم بهذا الدور يجب أن يتجاوز ما وراء معرفة الطلاب؛ بالعمل على تنمية الأبعاد الأخرى الاقتصادية والاجتماعية والبيئية التى تمكنهم من فهم أنفسهم وفهم الأخرين في هذا العالم، فالنتمية المستدامة هي عملية اجتماعية ايكولوجيه تتسم بالوفاء بالاحتياجات الإنسانية الحالية والمستقبلية مع الحفاظ علمي جودة البيئمة الطبيعية (Pigozzi, 2007, 30).

وبناءً على ذلك فالتعليم العالى يجب أن يتجاوز إكساب الطلاب المعارف والمهارات بالعمل على زيادة حماسهم ومعنوليتهم تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين، والحفاظ على زيادة حماسهم ومعنوليتهم تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين، والحفاظ على شكل ومعنى العلاقات دلخل المجتمع وعلى الصعيد العالمي، فالطلاب ينبغلي أن يكونوا منتجين ولديهم القدرة على إدارة الموارد الطبيعية بفعالية، التعليم العالى يجلب أن يقدم نمونجا المهارات والقيم التي نريد إكمابها لطلابنا ,2001 Hokins & Mckeown,

وكل ما سبق بلقى على مؤسسات التعليم العالى مسئولية إعادة النظر فى فلسفتها وبرامجها وتتظيماتها الحالية لتحقيق المطالب التى تمليها النتمية المستدامة من أجل توفير كوادر فنية مؤهلة تشارك فى توفير الخدمات الاجتماعية الأساسية للجماهير، وتهيئة الفرص للمشاركة الفعالة فى اتخاذ القرارات المتصلة بتطوير بيئة وحياة الإنسان المصرى والمجتمع ككل، ولا مفر هنا من الأخذ بمدخل ضمان الجودة فهو وحده الكفيل بوصول مؤسسات التعليم العالى إلى مرحلة الاعتماد، ومتى وصلت إلى هذا الحد يمكنها تلبية متطلبات النتمية المستدامة وتستعر فيها.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن: هل مؤسسات التعليم العالى المصرية تحديداً بوضعها الحالى مؤهلة لتحقيق النتمية المستدامة؟ والإجابة عن هذا السؤال يمكن أن تكون بالإبجاب، ولكن مع مزيد من التحفظ، وذلك بمبيب أن التعليم العالى المصرى، ما زال يعانى الكثير من المعوقات التي تعيق مسيرته نحو الاستدامة وهذا ما سيعالجه البحث فسى الجزئية التالية:

(r) معوقات نحقيق الاستدامة بالتعليم العالج المصرس:

(أ) معرتات تتعلق بالأوارة (الجامعية،

يعانى التعليم العالى المصرى من خلل فى كافة وظائف الإدارة من تخطيط، وتتظيم، ومتابعة، وتقويم، ويرجع هذا الخلل الإدارى إلى عدم اختبار الكفاءات لإدارة الجامعات أو الكليات، فمعيار اختيار القيادات ليس هو الرصيد العلمي والكفاءة والخبرة، ولكنه معيار تتدخل فيها عوامل أخرى كثيرة مثل رضا السلطة الحاكمة عن عضو هيئة التدريس أو انتمائه إلى حزب سياسي موال لها، وفي ظل هذا الوضع يسود مبدأ "تقدم أهل النجرة".

وقد ترتب على ذلك تسلط إدارى فى التعليم العالى والذى من أهم مظاهره تعركز السلطة فى أبدى فئة محدودة جداً من القيادات الإدارية العليا، الأمر الذى يترتب عليه فقدان المشاركة واتعدام تقويض السلطة للمستويات الإدارية الوسطى والدنيا، وفى ظل سيطرة المركزية على معظم الأنظمة الإدارية الجامعية المصرية يندر وجود حرية للأقسام فى اختيار رؤسائها، وحرية للكليات فى اختيار عمدائها، وحرية للجامعات فى اختيار روسائها (السورطى، ٢٠٠٩، ٧٥-٧٠).

كما ترتب على الخال الإدارى أن عانت مؤسسات التعليم العالى المصرى من عديد من أوجه القصور والضعف والتى تراكمت عبر فترات طويلة من الزمن عملت فيها كل هذه المؤسسات الجامعية فى ظل بيئة بعيدة عن المنافسة، وآلبات واقتصاديات السوق، والتركيز على العملاء وغيرها من القيم التى أصبحت حاكمة البقاء فى عالمنا اليوم.



ومن أبرز أوجه القصور التي أفرزتها البيئة الجامعية غير التنافسية هي: (بدران، . (7-0, 7 . . 2

- ضعف التسيق بين أهداف وقيم الجامعات وبين مستويات أداء وسلوك كل العاملين بها.
 - ضعف القدرة على مواكبة التغيرات على المستوى المحلى، والإقليمي والعالمي.
- غياب الأسس التي ترتكز عيلها الإدارة في التخطيط وتوجيه سلوك العاملين، ومن تسم اختلاط الروى الشخصية للمديرين بالحقائق والمعلومات الواقعية.
- غياب رؤية إستراتيجية واضحة وطويلة المدى، وأهداف محددة تسعى لتحقيق التنميسة المستدامة.
- الشكلية والهامشية في استخدام إدارة الجامعات والكليات للتقنيات الجديدة، وخاصـة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية اتخاذ القرار.
- غياب الوعى بمواطن القوة والضعف والفرص والتهديدات داخل المؤسسات الجامعيـــة لتعظيم الاستفادة من الفرص ومولجهة التهديدات.

وبالإضافة إلى ماتقدم فإن أهم المعوقات الإدارية للاستدامة في التعليم العالى هي الإصرار على أسلوب إدارى تقليدى وعدم الإقتناع بالعمل بالأسلوب والفكر الجديد لإدارة الجودة الشاملة، فماز الت قوى جامعية تقاومها وتعتبرها موضة، وليس هناك داع لتطبيقها، وأنها لا تصلح في مجال التعليم، وهي قابلة للتطبيق في مجال الصناعة والتجارة فقط، متغافلة أن الجودة الشاملة تصلح في مجال التعليم كغيره من المجالات الأخرى، فهي تعمل على تقليل الهدر والكلفة للمنتج التعليمي.

لقد أدى افتقار التعليم العالي إلى إدارة جامعية متميزة في خصائصها، إستراتيجية في نظرتها للواقع والمستقبل، علمية في توجهاتها ومتميزة في أدائها، تستطيع خلق حالة المجلد السايع عشر

الإبداع والابتكار والنهوض بالمستوى العلمي، إلى عدم القدرة على تحديد الرؤى الواضحة لطبيعة ومتطلبات العملية التعليمية الجامعية وانجاهاتها المستقبلية اللازمة للنتمية المستدامة.

(ب) معوقات تتعلق بالمناهج وطرق الترريس وأساليب التقويم.

إن مناهج الجامعات المصرية في جميع التخصصات ما زالت كما كانت منذ عقود دون أي تغيير لتواكب المتغيرات الحادثة في عالم اليوم، فضلاً عن كون الشهادة الجامعية التي يحصل عليها الطالب في أغلب الكليات لا تؤمن له وظيفة أو عملاً، والسبب في ذلك هي الفجوة الكبيرة بين مناهج التعليم وبين المهارة والقدرة المطلوبة وفقاً لاحتياجات سوق العمل المحلية والإقليمية والعالمية.

فالمناهج الجامعية المصرية بعيدة كل البعد عن متطلبات العصر وتغيراته، ولا تحقق بأى شكل من الأشكال أهداف التمية الشاملة، والذى يعتبر البشر العنصر الفاعل فيها، فقضية التتمية البشرية من القضايا المهمة لبناء الإنسان وإكسابه القدرات والمهارات التي تساعده في المشاركة بفاعلية في التتمية المستدامة.

يضاف إلى ذلك تخلف المقررات الجامعية عن التطور العلمى والمعرفى الذى تحقق على الصعيد العالمي، الأمر الذى يجعل جامعاتنا عاجزة عن تطوير مؤسساتنا الإنتاجية، ويدفع هذه المؤسسات إلى الاستعانة بالخبرة الأجنبية المتطورة، إضافة إلى عجزها، أى المؤسسات الجامعية، عن المساهمة بالبحث العلمى فى تطوير مخزون المعرفة القومية، وبالتالى العجز عن الإسهام فى مخزون المعرفة العالمية، بضاف إلى ذلك بطبيعة الحال، العجز عن تطوير الموارد البشرية التى تمتلك الكفاءة الملازمة لدفع عملية التحديث والتتمية (ليله، ٢٠٠١، ٢٠٢٢). كما أن التعليم العالى المصرى مازال يعتمد فى غالبيته على طرائق التدريس التقليدية، فغالبية أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لازال معظمها يفتقر لمهارات التعامل مع الحاسب الآلى، وقد أثر ذلك على عدم قدرتهم على تحويل مقرراتهم إلى مقررات إلكترونية، ومن ثم غابت هذه المقررات وطرائق تدريسها عن الكثير من كلياتنا، ولا زلنا ندرس العلوم الإنسانية والطبيعية بالطرق التقليدية.

فالأسلوب التقليدى المستخدم فى التريس الجامعى المصرى أسلوب تلقينى، لا يشرك الطلاب فى تحمل المسئولية مع الأستاذ فى عملية التعليم، فالطالب يتلقى المعلومة دون أن بمارسها، ويقرأ النظرية دون أن يطبقها، فكيف إذن يمكن لمنهج أو مقرر بهذه الشكل أن يحقق التنمية المستدامة؟

إن الجمود وعدم الرغبة في التغيير فيما يتعلق بطرائق التدريس الجامعية بحد من القدرة الأكاديمية على تحسين جودة التعليم الجامعي، ولا شك أن بعض الأساتذة في المؤسسات التعليمية يرغبون في تقديم تعليم جيد، ولكن أغلبهم يفتقد إلى إمكانية المتحسين والتنظيم والابتكار، وأحياناً يلجأ بعض الأساتذة إلى إجراء بعض التغييرات في طرق تقديم المقررات الجامعية إلا أن زملاءهم المشاركين في تدريس هذه المقررات يصعب عليهم الإنزام بهذا التغيير.

وأخيراً فإن أسلوب تقييم الطالب في مختلف مراحل التعليم الجامعي المصري تركز بالأساس على ما يتم تحصيله من مادة علمية نظرية، وهذا يعنى أن معيار التفوق هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب، رغم أنها ليست المعيار الأصيل للاستدامة في الحياة العملية.

(و) معونات تتعلق بالبعث العلمى:

بالرغم من كل المحاولات التى تبذل لتطوير البحث العلمى في مصر، إلا أن وضع البحث العلمى المصرى ما زال ضعيفاً وهزيلاً ولا يستطبع أن يحقق التتمية المستدامة بأبعادها البينية، والاجتماعية والاقتصادية، والدليل على ذلك أنه في آخر مسابقتين لترتيب الجامعات على مستوى العالم لم تخرج جامعة عربية واحدة ضمن أفضل من ٥٠٠ جامعة على مستوى العالم، وفي الواقع أن هذه نتيجة ليست مستغربة، فمستوى البحث العلمي في جامعاتنا منخفض عموماً، وهذا الانخفاض لا يرجع إلى نقص في عدد الباحثين أو نقص في قدراتهم البحثية، بل يرجع بالدرجة الأولى إلى نقص في الإمكانات المادية المتمثلة في الخامات والأجهزة والمعامل وغيرها، وعدم العناية بالباحثين وتشجيعهم، بالإضافة إلى غياب الجماعات والمدارس العلمية عن الكثير من التخصصات

ومن المفارقات الغريبة أن أستاذ الجامعة في مصر يعاني من صراع الأدوار؛ حيث يقوم بالتدريس الجامعي، ثم يطلب منه القيام ببحوث للترقية، وهذا يخلق لديه شيئاً من الصراع بين كونه معلماً وكونه باحثاً ولا سيما أن كثيراً من الأساتذة لا يملكون الوقت الكافي لتحقيق المهمتين معاً مما يؤثر على إنتاجيتهم العلمية (زاهر، ٢٠٠٠، ٢٠٠٠).

إن تدنى مستوى البحث العلمي في جامعاتنا المصرية ومراكزنا البحثية يرجع بالدرجة الأولى إلى قلة الميزانية المخصصة لإنتاج البحوث المتميزة، والتي يتطلب إنجازها عدة سنوات، ويرجع ذلك أيضاً إلى هجرة العقول إلى الدول العربية والأجنبية من أجل كسب المال، أوابجاد فرص أفضل لتطبيق البحوث والاختراعات العلمية التي يتعذر تطبيقها نتيجة لمعدم توفر المناخ المناسب البحث العلمي وتأمين حياة كريمة للباحثين اجتماعياً واقتصادياً.

ويمكن إنجاز أهم معوقات البحث العلمى المصرى لتعقيق الاسترامة في:

- غياب خريطة بحثية تحدد البحوث المطلوبة على مسمتوى المحلسى والإقليمسى
 والدولي.
- غياب النتسيق بين الجامعات ورجال الأعمال انعكس على تمويل البحث العلمى،
 فالبحث العلمى في الدول المتقدمة يقوم رجال الأعمال بالإنفاق عليه بجانب الدولة
 نظراً لأنه يسهم في حل مشكلات حقيقة لمصانعهم وشركاتهم، وبالتالى بدفعون
 أمو الأ ويحصدون عائداً من هذه البحوث في حل مشكلات حقيقة.
- غياب التنسيق بين الباحثين على مسمنوى الجامعات والكليات، فعديد من المؤتمرات الدولية أو المحلية تعقد، وفي النهاية لا يوجد عائد منها، بل قد تعقد نفس المؤتمرات في نفس العام أو نفس الوقت على مستوى الجامعات وتساقش مشكلة و لحدة.
- خياب أخلاقيات البحث العلمى؛ فالبحث العلمى يعانى فى العصر الحالى من أزمة أخلاقية حقيقية، وهذه الأزمة ناتجة عن قلة مراعاة البساحثين والعلماء لأهميسة الأخلاقيات فى العلم، وقلة انباعهم معايير ملائمة للسلوك، بالإضافة إلى تجاهلهم حقيقة أن العلم جزء من سياق اجتماعى واسع، والواقع أن كلا من العلم والمجتمع يعانى عندما يتبنى الباحثون اتجاهاً يتجاهل المعايير الأخلاقية حيث البحث عدن المعرفة (رزنيك، ٢٠٠٥، ٢٢٩).

(ه) معوتات تتعلق بأوضاع (الأساتزة (المامعيين

تتسم أوضاع الكثير من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات المصرية بعدم الاستقرار، فهم يعاملون معاملة الموظفين الحكوميين، ويتقاضون مرتبات لا تتقق ومكانتهم الأدبية ومسئولياتهم العلمية والاجتماعية، وعادة ما تكتمل مرتباتهم بمكاسب أخرى إضافية من الامتحانات أو من وظائف أخرى مكملة أو انتدابات أو استشارات، وهناك عموماً تردى في الأحوال الاجتماعية للأساتذة الجامعيين مما دفع عددًا كبيرًا منهم إلى السفر للإعارات إلى الدول العربية أو التنقل بين الجامعات للتدريس، مما أثر بدرجة كبيرة على نشاطاتهم البحثية وعلى علاقتهم بطلابهم، وإسهامهم في تحقيق متطلبات التتمية المستدامة.

ويضاف إلى ذلك أن أعضاء هبئة التدريس في كثير من جامعاتنا يعانون قبوداً ببروقراطية تعيق مسيرتهم، وتسلطاً إدارياً يحد من حريتهم، وكثيراً ما قادت النظم الإدارية المتخلفة والأجواء الفكرية والعلمية الرتبية إلى فقدان كفاءات علمية عالية، وتعتبر هجرة العقول والكفاءات البشرية من أعضاء هيئة التدريس والباحثين من الجامعات المصرية إلى الجامعات الأجنبية أحد المعوقات المهمة التي تعيق حركة التتمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية المستدامة.

وموضوع هجرة العقول البشرية يمثل مصدر إزعاج كبير للدول النامية، ذلك أن هذه الدول تعتمد غالباً في تدريب وإعداد كوادرها البشرية ذات المستوى العالى على الدول المتقدمة، ولكن ما يحدث أن كثيراً من طلاب البعثات الدراسية الخارجية للدول النامية يرفضون العودة بعد إكمال دراساتهم الجامعية ويفضلون – ربما تحت تأثيرات وإغراءات معينة – البقاء للعمل بالدول المتقدمة (مرسى، ۲۰۰۷، ۵۳).

وهجرة العقول مرتبطة بعوامل اجتماعية واقتصادية ويظروف المناخ الجامعى المصرى الذى لا يوفر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس فى إجراء البحث العلمى، ومرتبطة أيضاً بعدم تقدير الدولة للعلماء والبحث العلمى، فكثيراً ما قدمت أفكار من أعضاء هيئة التدريس لتطوير البحث العلمى، وإحداث نقلة حضارية على المدى الطويل، ولكن هذه الأفكار يكون نهايتها الأدراج المقفلة.

إن هجرة أو نزيف العقول من مواطنها الأصلية، مشكلة مزمنة، فما تقوم به الدول المتقدمة حالياً من نهب الثروات البشرية الشعوب لا يقل بشاعة، إن لم يزد، عما قامت به الدول الاستعمارية في الماضي من نهب الموارد الطبيعية المستعمراتها، ومع النقلة النوعية التي شهدتها المجتمعات الإنسانية صبوب مجتمع المعرفة، وتسارع حركة المولمة زلد نهم الدول المتقدمة لالتهام نخب عقول الدول النامية لتتفاقم، بالتالي حدة المشكلة وتصبح ساحة ساخنة لتسارع الكبار وقيداً تقيلاً يحد من قدرة الصغار على النضال من أجل البقاء (على وحجازي، ٢٠٠٥، ٤٢٥).

(و) معونات تتعلق بالحرية (الأكاويمية.

تعتبر الحرية الأكاديمية شرطاً وظيفياً يسمح للجامعة بإنجساز مسمئولياتها فسى المجتمع، وهي شرط من شروط التقدم الإنساني، وعنصر يؤكد بعداً مهماً من أبعاد حقوق الإنسان، كما ترتبط الحرية الأكاديمية بالتقدم الاجتماعي عموماً، وبالقدرة على السموال والبحث، وتحقيق التقدم هو ولحد من أهم مسئوليات العمل الأكاديمي (مجاهد، ٢٠٠٧).

ومع ذلك لا يزال معنى الحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية، غامضاً وغير محدد بشكل تام، ولذلك فإن فهمه يختلف في كثير من الأحيان من جامعة إلى أخرى، بل ومن فرد لأخر من أساتذة الجامعات وطلابها وإداريبها، ولذلك فإن أمورًا مثل جوهر الحرية الأكاديمية وعناصرها وحدودها وضوابطها وشروط تطبيقها وعلاقتها بالمسئولية الاكاديمية، وحتى مدى أهميتها، لا تزال غير معروفة تماماً، وتبقي كلها عرضة للاجتهاد الشخصى والتتييم الفردى.

ونذلك يشكو كثير من أساتذة الجامعات في مصر من عدم وجود الجو الحر الملائم للبحث والإبداع، فكثير منهم يعانون تضييق السلطات والأجهزة الرقابية والأمنية، وفي هذا المناخ لا يمكن أن يقوم بحث حقيقي أو يزدهر، لأن سيطرة المخوف على الباحث قد تولد لديه الجبن، مما يجعل النتاج نتاجاً سالباً يقوض دعائم التتمية المستدامة (السورطي، ٢٠٠٩، ٧٢-٧٣).

إن هامش الحرية الأكاديمية الذى يتمتع به أعضاء هيئة التدريس فى مجال التدريس يتم فى المجال عنه الحرية، التدريس يتم فى إطار "خطوط حمراء" لا يمكن تجاوزها والتى تنسف بدورها هذه الحرية، ونشير فى هذا السياق إلى ما تم فى سبتمبر عام ١٩٨١ من نقل ستين أستاذاً من الجامعة إلى أعمال أخرى لاختلافهم مع التجاهات النظام وخاصة فيما يتصل بالسلام مع اسرائيل (مينا، ٢٠٠١، ٢٧٥).

وكما يمّانى الأستاذ الجامعى المصرى من غياب الحرية الأكاديمية، يمانى الطالب المنسبة بمانى الطالب أبضاً من غياب الحرية الأكاديمية، فنادراً ما تتاح الفرصة للطالب المتعبير بحريبة عسن نفسه والتفكير وممارسة الأنشطة دون قيود، أو مناقشة أسانئته ومحاورتهم أو المسشاركة الفاعلة وايداء الرأى والمشورة في القرارات التي تخص دراسته وجامعته، الأمسر السذى ينعكس سلباً على تكوين شخصية الطالب المستقلة، وإعداده ليكون قادراً على بناء وطنه، وعلى المشاركة في التنمية المستدامة.

وبعد فهذه هي أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق التعليم العسالي المسعرى للاستدامة، وإن كان هذاك معوقات أخرى، ربما أكثر أهمية، ومنها استقلال الجامعة، الفكرى والمالي والإدارى، والذي على الرغم من أهميته، إلا أن هذا الاستقلال لا تتمتع به غالبية الجامعات ضعوطاً من القيادات المسياسية فسي

محاولة اختبار قياداتها بصورة غير ديمقراطية مما يفرض عليها قيادات تعرقل مسسيرتها وتوقف حركة تقدمها، وبالتالى تفقد الجامعة ميزتها النتافسية فى دفع حركسة التتميسة المستدامة.

ثالثًا: الأسس الفلسفية لضمان الجودة بالتعليم العالى

(١) مفغوم ضمان الجودة بالتعليم العالج:

لفترة طويلة لم تكن الجودة من اهتمامات قطاع التعليم، وريما يرجع السبب في ذلك إلى أن التعليم ينظر إليه على أنه خدمة عامة أساسية ورمز اجتماعي واقتصادى بنشأ بمراسيم وقوانين برلمانية ذات مصداقية عالية، وفي أو اخر الثمانينيات زاد الطلب من الطلاب والمجتمع في المجتمعات الغربية على ضمان الجودة في التعليم العالى نتيجة المنتوط القطاع الاقتصادى على مدى عقود وانخفاض موارد البنية التحتية واشتداد المنافسة على المستوى المحلى، ومن ثم أصبح من الضرورى تحقيق الجودة في المجال التعليمي، والاعتراف بحاجات الطلاب والمؤسسات التعليمية، وإيجاد مناخ للجودة وفسي بالاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية التي تحقق مستويات عليا من التكامل الأكاديمي (Friend-Pereira, 2002, 11-12).

ويمكن النظر إلى ضمان الجودة بصفتها من أهم قضايا إصلاح التعليم على مستوى العالم، فمنذ أوائل التسعينيات من القرن الفائث اكتشفت البلدان والمنظمات غير الحكومية إمكانية ضمان الجودة كوسيلة المحاسبية في نظم التعليم التي لا تخضع لمعايير محددة، بإقرار هذه المحاسبية على جميع الأطراف بصورة ملموسة ومرئية، حيث إن ضمان الجودة لا يوفر فقط أفضل المعلومات وأحسن عائد المتعليم العالى بل سوف يزيد من التكامل بين الأنظمة الاجتماعية على نطاق واسع (Serrano-Velarde, 2008, 9).

والجودة بصفة عامة تعنى قومة أو جدارة أو استحقاق، وعند تطبيقها فى التعليم العالى ترتبط بخصائص النظام، إذ تشير إلى مجموعة من العناصر التى تستمل مسمنوى تحصيل الطلاب، وقدرة المعلمين ومؤهلاتهم والمعليير التى يمكن أن تطبق على المرافق والأجهزة وفاعلية التدريس والتخطيط والعمليات الإدارية والبرامج ذات الصلة باحتياجات الطلاب والبلد فى عالم اقتصاد المعرفة (AlBandary, 2005, 185).

ومفهوم ضمان الجودة ليس بمفهوم جديد، ولكن الجديد فيه هو امتزاجه بمصطلحات ومنهجيات جديدة مما أدى إلى حدوث تطور جديد فيه يشير إلى سياسيات واسعة وعمليات تستهدف ضمان الحفاظ على الجودة وتعزيزها، وأصبح هو المنهجية الاساسية في مجال الأعمال في العالم الغربي منذ الخمسينيات وأوائسل المستينيات، وأول تطوير له كان في قطاع الأعمال، باعتباره بوابة النجاح الاقتصادي، فالحاجة إلى زيادة الربح في بيئة تتافسية تتطلب خفض التكلفة وزيادة المبيعات، وأن أفضل وسيلة لزيادة المبيعات هي تحقيق ضمان الجودة بسعر معقول المخدسة أو المنتج (Opre&Opre)

ويشير "رودث وإسبورن" إلى أن مفهوم ضمان الجودة استعير مسن الولايسات المتحدة وتم تكييفه على نطاق التعليم الأوربى، وإن كان شمة فروق فسى النظسرة إليها، فضمان الجودة بالمعنى الأوربى يتضمن تأسيس تقييم تعليمى فى المؤسسات التعليمية، أما في الولايات المتحدة فيتضمن تقييم المعلمين عن طريق الطسلاب، ويسشير أبسضاً إلى الأساليب المتبعة فى المحاسبية ذات التركيز على الإنتاجية، ويرجع مفهوم ضمان الجسودة فى الولايات المتحدة إلى تاريخ تكوين هيئات الاعتماد والتى بدأ إنسشاؤها فسى أواخس الثمانينيات، وبالرغم من أن هذه الهيئات غير حكومية وغير ربحية، إلا أن قراراتها، فيما يتصل بالاعتمادية، ذات تأثيرات واضحة (Rhoades & Sporn, 2002, 357).

ويعنى ضمان الجودة "مجموعة الأنشطة والأساليب والإجراءات والتدابير التى تتخذ التحكم فى درجة جودة المنتج التعليمي بغرض تلبية احتياجات سوق العمل بأفسضل صورة وأنسب تكلفة ممكنة" (سلامة حسين، ٢٠٠٥، ١٥٥)، كما أن ضمان الجودة يعنى " كل الأداءات التنظيمية والمخططة التي تمد بالثقة الكافية بأن المنتج التعليمسي والخدمسة التعليمية، سوف يلبيان متطلبات محددة الجودة (Borahan & Ziarati, 2002, 913).

كما أن ضمان الجودة "عملية تقدير وتقييم ومتابعة تربّط بجودة الأداء وتصطح لتحقيق مستويات الأداء المطلوبة في مؤسسات التعليم العالى (, AlBandary, 2005)، وضمان الجودة أيضاً "طريقة منهجية تربّط بالجودة بهدف بطابق المنتج التعليمي والخدمة التعليمية والعمليات المرتبطة بهما مع معايير محددة ومتطابات معينة، وهدذا التطابق إنما يتحقق من خلال قياس منهجي وضبط منظم يكشف عن التتوعسات الخاصسة الموجودة بهدف تحقيق إجراءات معيارية تتضمن مدى امتداد ضبط الجودة ليشمل كافسة العمليات بالمؤسسة التعليمية، فضمان الجودة يُعني أساساً بتخطيط الجودة ومنسع العيدوب من خلال أنظمة ذات مصداقية ومستندات موثقة ومسن خسلال سلسلة مسن العمليسات"

وضمان الجودة مرحلة تتبع من فكرة وجود الجودة والبحث عنها والنبة لتحقيقها وتطبيقها وتعزيزها، إنها في أحسن الأحوال ممالة عقلية تتعلق بتقافــة الجــودة، ولكــن ضمان الجودة إذا أخذ بالمعنى الضيق للكلمة فإنه يختصر إلــى مجموعــة مــن الأدوات والأساليب التي نقترحها لتساعدنا في إيجاد الجودة والحفاظ عليها، ويجب أن نؤكد على أن المعنى السابق لضمان الجودة هو فقط نصف الحقيقة، أما عن النصف الثاني فهو ما يتعلق بإدارة الجودة.

ويصفة عامة يمكن تعريف ضمأن الجودة في التعليم العالى بأنه: تلك العمليسة الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية والمؤسسية، المتوافقة مسع رسسالة المؤسسية التعليمية، قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المنساظرة لها، سواء على المستوى القومي أم العالمي، وأن مستوى جودة فسرص الستعلم والبحسث العلمي والمشاركة المجتمعية، وتتمية البيئة تعتبر ملائمة أو تقوق توقعسات كافسة أنسواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية" (الهيئة القومية لسضمان جودة التعليم والاعتماد، (ب) ٢٠٠٨، ٢٠) ويعنى هذا أن ضمان الجسودة هسو أسلوب الإدارة في العمل الذي نضمن بها تقديم أفضل جودة الخدمة تعليمية ممكنة.

ويسير ضمان الجودة في التعليم العالى فسى عسدة مراحسل مترابطسة وهسى: (Fabnoun, 2002 , 185)

- تحديد المعايير: على أن تكون هذه للمعايير واضعة وموضوعية ومعددة وقابلـــة
 للقياس، مع تحديد المسئوليات والأهداف.
- توفير المدخلات التي تمكن العاملين من التوافق مع المعايير وذلك مـن خــلال
 التدريب وتحقيق الدافعية وتوفير الأدوات اللازمة.
- قياس الأداء: وهذا يعتمد على نوع النشاط والفترة الزمنية وكفاءة الإدارات المشاركة في العمليات.
- تحليل البيانات: وترتبط أساساً بالأداء الذي تم قياسه ومدى ارتباطه بالمعايير التي قيس عليها، وفي هذه المحالة نكون بين اختيارين هما: استمرار العمل دون تعديل إذا ما حدث تطابق بين الأداء والمعايير، أو اتخاذ اجسراءات تصميحية إذا لحم يتوافق الأداء مع المعايير.



(r) أهداف ضمان الجودة بالتعليم العالج:

إن القضية الرئيسة في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالى هي تصبين مستوى عمليات التعليم والتعلم والبحث والبرامج الدراسية، وتحسين جودة الخريجين، وكيفية تحديد وقياس الجودة والمدلخل الإدارية لتحسين المخرجات في هذه المؤسسات، وكيفية إقناع المهتمين بالتعليم وأصحاب الأعمال بأن مؤسسات التعليم العالى تقوم بملاءمة الخريجين لحاجات سوق العمل (حسين، ٢٠٠٥، ١٥٣).

ويستهدف ضمان الجودة إيجاد ثقافة المتفوق والتميز في المؤسسة الجامعية، ومسن ثم يمكن أن ننظر لضمان الجودة بأنها عملية تحول ثقافي يتم من خلالها تعديل عناصسر الثقافة القائمة أو استبدالها بعناصر أفضل، وهذه العناصر تضم القيم والاتجاهات والأنظمة والإجراءات والممارسات العملية والهيكل التنظيمي لإدارة المؤسسات الجامعية.

وتوجد عشرة أهداف لمضمان الجمودة بمؤسسات التعلميم الممالي هي:
(Albandary, 2005, 185)

- المسئولية في إنفاق المال العام.
- تحسين جودة الإمدادات التعليمية في التعليم.
 - اتخاذ قر ار ات تمویل معلن عنها.
- أن يكون الطلاب والمعلمون على علم بما يجرى بالمؤسسة التعليمية.
 - الحث على المنافسة داخل وبين المؤسسات التعليمية.
 - القيام بمراجعة الجودة المؤسسات التعليمية بصفة دورية.
 - التحديد الدقيق لحالة المؤسسة التعليمية.
 - دعم انتقال السلطات فيما بين الدولة والمؤسسات التعليمية.



- مساعدة الحراك الطلابي.
- إجراء مقارنات لمستوى أداء المؤسسة التعليمية على مستوى العالم.

وباختصار فالهدف من ضمان الجودة له وجهان، الأول داخلى: و يتعلق بالقيمــــة الاكاديمية للمؤسسة فى تحسين عمليات التدريس والبحث العلمي وكل ما له صلة بالطلاب والمجتمع، والثاني خارجى: ويسعى إلى تحسين المكانة التنافسية للمؤسسة.

(٤) خصائص ضمان الجودة في التعليم العالج:

(أ) (الشمولية

والمقصود بالشمولية في ضمان الجودة؛ أنها لا تقتصر على عمليات النقيريم والاعتماد والمكانة فقط، فهذه العمليات تعتبر نهاية المطاف بالنسبة لضمان الجودة لأنها جميعاً تركز على جودة تقييم البرنامج، ومن هنا فإن أهم ما يمكن أن يقال بخصوص هذه الخاصية هو أن أدوات ضمان الجودة يجب أن تستخدم لتؤدى إلى تــوازن وتكامــل فــى عملية تطوير البرنامج ككل، ويجب أن تغطى كل مظهر من مظاهر التطوير (, Kohiler).

(ب) المشاركة والدعم:

إذا كانت عملية ضمان الجودة تعنى تقديم مجموعة من الخطوات التى تسبق كــل و لحدة الأخرى، فإنها بالضرورة تتطلب المشاركة والدعم، وهذه الخاصية مهمة جداً لتقديم معلومات تؤدى إلى المدير في الاتجاه الصحيح، من منطلق أن ضمان الجودة بعنى تحقيق نظام جيد ومخطط لنشر المعرفة والالتزام بالجودة من خلال نظام للمعلومات والاتــصال والاستشارة والدعم.

وضمان الجودة عملية مشتركة في كل الوظائف المرتبطة ببناء الجــودة، حيــث تقوم الإدارة العليا بالدور الرئيس بغرض إيجاد تتميق مشترك وبنـــاء منظومـــة مناســبة تتحقيق النطابق بين الإمكانات والمتطلبات (Fabnoun, 2002, 183).

فالتخطيط من أجل نشر ناجع لثقافة الجودة كأساس لضمان الجودة في مؤسسسات التعليم العالى يتطلب من الإدارة العليا أن تكون هي المرشد والدليل لكل العاملين من خلال قيامها بالإجراءات التالية: (Scarnati,2002, 114).

- وجود رؤية للجودة لدى الإدارة العليا.
- أن تنرج الإدارة العليا هذه الرؤية في سياسة المؤسسة التعليمية.
- أن تشرك كل العاملين في وضع إستراتيجيات وخطط عمل لتحقيق هذه الرؤية.
 - أن تنفع جميع المستويات كل حسب قدرته بتطبيق هذه الرؤية.
 - أن تقوم بتحديد الأولوبات في النطبيق.
 - أن تقوم بتحديد المسئوليات والجداول الزمنية لتنفيذ الخطط.
 - توفير التقييم وإحداث التحسينات اللازمة بناءً على مستوى التقدم الحادث.
- تحلیل المشكلات و إجراء التعدیلات على الخطط بما فیها التصسینات السالیب
 العمل.

(ج) مدة (لاومي:

وإذا كان ضمان الجودة بالمعنى البسيط يعنى تعيل مجموعة من الأدوات، غير أن هذه الأدوات يمكن أن تصبح بلا أهمية ولا فائدة إذا كانت في يد من لا يستطيع استخدامها بصورة صحيحة، حيث لا يستطيع توجيه هذه الأدوات بصورة متسقة ومحددة، فضمان الجودة يجب أن تحدد المسئوليات لأفراد بعينهم وتضمن التعاون بينهم وتحدد المسئوليات لأفراد بعينهم وتضمن التعاون بينهم وتحدد المسئوليات عشر

المعالم وتوزع الأدوات المناسبة، وفي النهاية فإن الجدول الزمني مهم جداً، ويعنى تطبيق الأدوات المناسبة في الوقت المناسب داخل العمليات التعليمية، والموضوع الأهم يعتمد على حدة وعى من هم بهذه المؤسسات وعلى التقاليد والمناخ الاجتماعي لهذه المؤسسات (Kohilern, 2003, 323).

(و) التعرير الرتيق الصاور العلومات ووسائلها.

إن ضمان الجودة يعطى اهتماماً بالغاً بالوسائل التي يتم من خلالها العصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الفعالة وتكون هذه المعلومات متاحة للأطراف المهتمة بدون أى تحريف أو تشويه، وهذا يتطلب معلومات معتمدة يمكن استقبالها وإرسالها مسن خلال مصادر معتمدة أيضاً (Blackmur, 2004,107).

فالطلاب بحاجة إلى معلومات دقيقة عن الجودة التعليمية بما يمكنهم من اختيار المدار والبرنامج التعليمي المناسب لهم، كما ، حتاج الأكاديميون والمديرون إلى تدوافر معلومات تمكنهم من مراقبة المسارات والبرامج التعليمية وتحمينها وتحقيق جودتها بسل وتسويق أدائهم، كما تحتاج الحكومات المحلية والهيئات الإقليمية إلى معلومات تبساعدها على التمويل وتطوير السياسات والمحاسبية، ولهذه الأسباب وغيرها أصبحت إدارة الجودة جزءاً من نسيج الأنظمة التعليمية مع تعددها (Coates, 2005, 25-20).

(٥) مبيرات ضمان جودة التعليم العالج

يمكن حصر أهم المبررات التي دفعت الدول المختلفة للأخذ بضمان الجودة في التعليم العالى في:

(أ) الرخبة ني التطوير والتمريث.

وينطوى ذلك على رغبة الجميع في إرساء دعائم التطوير والتعديث وتوفير مقومات الإبداع والابتكار في عالم تتسارع فيه منتجات العقل البشرى من معارف المجلد السايع عشر وتكنولوجيا، ومعنى ذلك لن تتحقق الرغبة الحقيقية فى التحديث لأى مجتمع إلا عن طريق رأس المال البشرى دائم الترقى والنمو من خلال إنتاج وإثقان العلم والتكنولوجيا، بمعنى أن النتمية المستدامة لأى مجتمع سوف تعتمد على ما يمكن الأفراده أن يقدموه لمجتمعهم من نتاج فكرى وعقلى، فالثروة الحقيقية لمجتمع ما لا تقع فقط فى مواردها الطبيعية، ولكن فى جودة العلم والقدرة على إنتاج المعرفة.

(ب) التنانسية الروائية في العلم والمعرفة.

فالتعليم العالى يعيش فى خضم بيئة دولية معاصرة عالية التنافسية تشهد إطراداً غير مسبوق، فى تنامى دور العلم والمعرفة، وفى ظل هذه البيئة تبرز أهمية دور الجامعات باعتبارها المنتج الأصيل للمعرفة وتطبيقاتها، وتتعاظم مسئولياتها فى الاستجابة لتحديث هذه البيئة، والتفاعل مع تأثيراتها على الأمن القومي للدول (بدوى منير، ٢٠٠٦).

ومن هذا فلم بعد التعليم العالى بمعزل عن البيئة التسى يوجد فيها، بالمفهوم العالمي، بل هو جزء منها يتفاعل معها في تشكيلها، فهو إلى جانب إعداد الكوادر البشرية في سوق العمل، والبحث العلمي، يسهم في حل مشكلات المجتمع، وهذا يقتضى منه أن يرسم سياساته في ضوء ما تتطلع إليه بيئته والظروف المحيطة، ومسدى احتياجات المجتمع، ودرجة التتمية التي يجب أن يحققها.

(ج) مواجهة التحريات الحالية والستقبلية:

التعليم العالى هو المحرك الرئيس للعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والديمقر اطية ومفتاح رئيس للتكنولوجيا والإنتاج، وهو موضع نقة المجتمـــع كقــوة محركـــة المنتميـــة المستدامة، فمؤسسات التعليم العالى ليست مكانًا للتعليم والتعلم فحسب، بل هـــى العنـــصر

الأهم لاتخاذ وتنفيذ العمليات الضرورية لمولجهات التحديات الحالية والمستقبلية (زاهـــر، . ٢٠٠٠).

وبناء على ذلك فإن التعليم العالى يمعى إلى تكوين البناء المستقبلي للمجتمع، مع التأكيد على الاهتمام بمتغيرات الحاضر وتسخير إمكانياته بشكل يخدم المسستقبل، وهذا يتطلب إستراتيجية واضحة المعالم والاتجاهات كي تستطيع تغيير واقع التعليم العالى بكل مدخلاته الرئيسة، ولاشك أن الإستراتيجية المنشودة لا يمكن أن تتجاهل هنسمان الجودة و الاعتماد لمؤسسات التعليم العالى.

(و) خلق نظام جير الأواد،

يعتبر وجود نظام جيد الأداء في مؤسسات التعليم العالى أمراً ضرورياً لإحداث نقدم في المجالات التكنولوجية، والصحية، والنفسية، والبيئية، والتعليمية والتنظيمية، والتعليمية والتنظيمية، ويسهم في التوسع التتموى الاجتماعي والاقتصادي الذي أساسه المعرفة (هوسر، ٢٠٠٧،

وربما هذا ما جعل كل الدول تحرص على الاهتمام بإنشاء مؤسسات للتعليم العالى، وتطوير قدراته المؤسسية وفعالياته التعليمية من خلال الأخذ بمسدخل ضسمان الجودة، لقناعتها بأهمية الدور الذي يلعبه في نقل الدول إلى مراحل متقدمة، فالتعليم العالى يعمل على تنمية قدرات الطلاب المعرفية والاجتماعية وصقلها وإثرائها، ومساعدتهم على اكتساب المهارات المفيدة لهم في حياتهم المهنية والعلمية، وإنتاج المعرفة وتطويرها.

رابعة ضمان جودة التعليم العاني والتنمية المستدامة

والسؤال الذي يطرح نفسه الأن هو: لماذا الأخذ بمدخل ضمان الجودة تحديداً لتمكين التعليم العالى من تحقيق التنمية المستدامة؟، والإجابة عن هذا السؤال هي أن المجلد السايع عشر

ضمان جودة التعليم العالى هو المخرج الأمن والوحيد والذى يتمتع بخاصية الاستمرار للتغلب على كافة العقبات التى يعانى منها التعليم العالى والتى تقف حجر عثرة فى تحقيق التقدم المنشود للأجيال الحاضرة والمستقبلة، والذى يعتبر الهدف الرئيس الملتمية المستدامة، فتطبيق نظم الجودة وضمانها فى التعليم العالى يمكن أن يترتب عليه عديد من المزايا الخاصة بالإنتاجية، وتقليل التكلفة وزيادة الربحية، حيث إن فلسفة الجودة تقوم على الإدارة بالمشاركة، والتخطيط الإستراتيجي مع الالتزام القوى برضا العميل.

لقد كانت جودة التعليم هى العنصر الحاسم فى تحقيق البونسكو لعقد التعليم من أجل النتمية المستدامة، ومفتاح نجاح هذا العقد هو ضمان جودة التعليم، حيث إن ضمان جودة التعليم تضمن تطبيق المعارف والمهارات والقيم وتغيير طريقة العيش للأفراد، وتطوير التعليم من أجل التفكير لضمان حاضر ومستقبل مستدام فى ظمل عمام سربع التغير، لقد كان التركيز فى الماضى على الجانب المعرفي فى التعليم، بينما الأن يستم الاهتمام أيضاً بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والبيئية.

وبصفة عامة فإن ضمان جودة التعليم تسهم فى تلبية متطلبات التنمية المستدامة من خلال تحقيق السلام والأمن المجتمعي، وجسودة الحيساة علسى المستويات الغرديسة والمالمية، وتشجع اليونسكو جودة التعليم باعتباره حقًا من حقسوق الإنسسان، وتويد المدخل القائم على هذه الحقوق لتنفيذ جميسع الأسشطة التعليميسة (, 2006, b , 1-2).

فضمان الجودة، لن يؤدى إلى توفير معلومات عن إنتاجية التعليم العالى فقط، بل من شأنه زيادة اندماجه أكثر بالنظم الاجتماعية أيضاً، كما أنه يؤكد على العلاقة القوية بين (Serrano-Velarde, 2008, 9).

ولقد قامت الكثير من المؤسسات الأكاديمية في العالم المتقدم والنامي بتأسيس نظم لضمان الجودة والتحكم فيها ولكن بمستويات مختلفة من الفاعلية والتعقيد، ولمساكسان العنصر البشري من الأهمية بمكان في سبيل ضمان جودة مؤسسات التعليم العالى، فإنسه يجب أن يكون لدى الجامعيين المؤهلات المطلوبة، ولديهم أيضاً مهارات المعرفة والفهسم، ويكونوا على توافق مع خطط التتمية القومية وخصوصاً الاقتصادية والاجتماعية، حيث توجد علاقة قوية بين القدرة التنافسية للدولة و مدى جودة التعليم العالى في هدذه الدولة. (Borahan & Ziarati, 2002, 913)

وبصفة عامة لكى نوظف مدخل ضمان جودة التعليم العالى المصرى لتحقيق التنمية المستدامة في أبعادها الثلاثة البيئية والاجتماعية والاقتصادية، فإن هذا يقتضى توضيح أهم المعايير التي من شأنها قيادة خطّى مؤسسات التعليم العالى نحو تلبية متطلبات التمية المستدامة، كما يتطلب ذلك أيضاً توضيح أهم المعينات التي تجعل هذه المعايير حقيقة واقعة، وفيما يلى تنصيل هاتين الخطوتين:

(١) معايير ضمان جودة التعليم العالج اللازمة للنتمية المستدامة:

تعد المعايير منطلقاً أساسياً لإصلاح التعليم، فالإصلاح القائم على الععايير، من أهم السبل لتحقيق الجودة النوعية للتعليم والاعتماد المؤسسات التعليمية.

والمعايير هي "مستويات الأداء في عمل ما، ويقاس في ضوئها ما تم إنجازه، وتعتبر بمثابة موجهات لما يصل إليه الأفراد، بشكل موضوعي، من خلال محك العمل الذي يؤديه كل فرد، وتعتبر كدليل ومرشد للتقويم لتبعدنا عن الذاتية في الحكم على الأداه" (الصاوى، ٢٠٠٥).

والمعايير تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعتبر هذا الحد الأدنى هو أقل الكفايات الولجب توافرها لدى الفرد أو المؤسسة، كى تلحق بالمستوى الأعلى، ولكى تؤدى وظيفتها، وتحد المعايير مخرجات التعليم والتعلم المرغوبة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (ب)، ٢٠٠٨، ١٠).

ولعل الشاغل الرئيس للبحث الحالى هو محاولة التوصل إلى معسايير لـضمان جودة التعليم التعليم التنمية المستدامة، حودة التعليم العالى والتى تسهم فى تحسين جودة هذا التعليم من أجل التتمية المستدامة، وهذه المعايير من شأنها إثارة نقاشات عميقة وأفكار ثاقبة لدى مسسئولى التعليم العسالى والقيادات الجامعية تتعلق بمزيد من التتمية والتعلوير للعمل المستقبلي بسشأن التتمية المستدامة، خاصة إذا ما أدركنا أن هناك شواهد وأمثلة عديدة، تبين بوضوح أن التعليم العالى المصرى أصبح بواجه قضايا التتمية المستدامة دون عمق.

ووفقاً لذلك فإن جهد هذا البحث يتركز في محاولة تطوير أداء مؤسسات التعلسيم العالى بمشاركة كافة أطراف العملية التعليمية من أجل تحقيق التغيير المنشود وزيادة قدرة هذه المؤسسات على تقديم تعليم وأف لطلابها يتناسب مع التغيرات والتحديات المسمنقبلية في عالم دائم التغير.

وفيما بلى محاولة لجمع وتنظيم معايير ومؤشرات لضمان جودة مؤسسات التعليم العالى في ارتباطها بالتتمية المستدامة، وهذه المعايير يمكن تقسيمها إلى أربع مجموعسات مترابطة ومتداخلة على النحو الثالى:

المجموعة الأولى: معايير جودة عمليات التعليم والتعلم.

المجموعة الثانية: معايير جودة السياسة التعليمية.

المجموعة الثالثة: معيار جودة البحث العلمي.

المجموعة الرابعة: معايير جودة المشاركة المجتمعية.

وتجدر الإشارة، أن البحث الحالى قد اعتمدت على عدة مصادر لاشتقاق المعايير السابقة وهى :

- التأصيل الفلسفي لكل من التتمية المستدامة وضمان جودة التعليم العالى السسابق
 معالجته في متن هذا البحث.
 - إصدارات الهيئة القومية للاعتماد وضمان الجودة وهي:
 - (أ) وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي
 - (ب) دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالى.
 - إصدارات اليونسكو بخصوص التعليم والتتمية المستدامة.
- التعليم من أجل مستقبل مستدام وآمن، توصيات المؤتمر الوطنى الأمريكي الثالث للعلوم والسياسات والبيئة، واشتطن، ٣٠٠٣.
- دراسات أكاديمية وخيرات واقعية أجنبية في مجال ربط التعليم بالنتمية المستدامة.

وفيما يلى عرض المجموعات الأربع للمعايير:

المجموعة الأولى: معايير جودة عمليات التعليم والتعلم.

● معيار جودة العملية التعليمية:

ويتضمن المؤشرات التالية:

- قدرة الأستاذ الجامعي على الإنصات والتقييم لاهتمامات وخبرات وأفكار وتوقعات الطلاب وخططهم المرنة والمنفتحة على التغيرات المستقبلية.
 - قدرته على تشجيع التعلم التعاوني والتعلم التجريبي.

- أن يقوم الأمناذ الجامعي بتيمير وتمكين الطلاب من المشاركة وأن يوفر لهم كل مــــا
 يعمل على تتميئهم فيما يتصل بتعلمهم وأفكارهم ووجهات نظرهم.
- ان تأخذ العملية التعليمية في اعتبارها قيمة الأنشطة العملية بربطها بمفهـوم تطـور
 الطالب والتعلم الذائي.
 - أن يبحث الأستاذ الجامعي عن أساليب جديدة لتقدير وتقييم إنجاز الطلاب كما وكيفًا.

معيار جودة التحورات المستقبلية:

ويتضمن المؤشرات التالية:

- أن يعمل الطلاب بناء على رؤى وتصورات وخطط تتشغل بالبحسث عمن وسمائل
 ومعايير بدبلة للتنمية والتغيرات المستقبلية.
- أن يندمج الطلاب في دراسة تأثير القرار وبدائله على المدى القصير والمدى الطويل.
- أن يحاول الطلاب إيجاد علاقات بين الماضى والحاضر والمستقبل مــن أجــل فهــم
 شامل لقضايا التتمية المستدامة ذات الاهتمام.
- أن يعمل الطلاب ويخططون للمستقبل من أجل تفادى المخساطر والتوقعات غير
 المحتملة.

● معيار الثقافة متعددة الأبعاد:

وينضمن المؤشرات التالية:

- أن يعمل الطلاب على أساس تنظيم فهمهم المشكلة بالنظر إلى الاهتمامات المختلفة
 لوجهات النظر قبل محاولة إيجاد حل.
- أن يقوم التدريس في جميع المواد الدراسية على البحث عـن العلاقـات وتأثير انهـا
 وتفاعلاتها المتعددة.

ب الجلد السابع عشر

- أن نتاح للطالب الفرصة ليقيم ويقدر ويتتساول التعديسة البيولوجيسة والاجتماعيسة
 والثقافية، وأن ينظر إليها كمناسبة لقوسيع فرص التفير والثقدم.
- تشجيع الطلاب على الانصات الاهتماماتهم الدلخلية وتوظيفها بطريقة تمكنهم من تفهم
 أعمق للمشكلات والمواقف.
- بجب أن يتقبل الطلاب وأساتنتهم الاحتمالية وعدم اليقين كجزء من الحياة اليومية،
 وأن يقدروا أهمية مبدأ الحيطة، بمعنى أن يهيئوا أنفسهم لما لا يكون فسى الحبسبان،
 وأن يتعاملوا معه.

معيار جودة التفكير الناقد.

ويتضمن المؤشرات التالية:

- أن بعمل الطلاب بقوة على تكوين علاقات بين المصالح المتعارضة والمتناقضة
 الحاضرة والمستقبلية.
- تشجيع الطلاب على النظر للأشياء من زوايا مختلفة، و تطوير التعاطف الوجداني
 لديهم تجاه كل من المحيط الحيوى والاجتماعي.
- تشجيع الطلاب على تقديم الأدلة والحجيج المنطقية في المواضيع والمواقف
 والقرارات.
- تشجيع الطلاب على البحث عن نماذج مفيدة ومثمرة فسى مواقسف أخسرى وتخيسل
 لحتمالات وإجراءات سليمة جديدة للتعامل مع قضايا النتمية المستدامة.
 - معيار جودة القيمة وتطويرها:

ويتضمن المؤشرات التالية:

- أن يعى الطلاب ما الديهم من ملكات فكرية وأفكار قيمية وأن يستثمروا تلك الملكات
 والأفكار في تطوير رؤى واقعية لقضايا التتمية المستدامة.
- أن يركز الأستاذ الجامعي على مناقشة وتوضيح قيم الطلاب، وتعزيز قدرتهم على
 التأمل واحترام وفهم قيم الآخرين.
- أن يعى الأستاذ للجامعى فجوة الأجيال وما يرتبط بها من تحديات، ليس بقرض قيمه
 وآرائه، بل بالسماح للطلاب بالتعبير عن قيمهم وآرائهم.
 - معیار جودة ربط النظریة بالتطبیق.

و يتضمن المؤشرات التالية:

- أن يتعامل الطلاب مع القضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية بوعى كاف؛ بمعنسى
 أن أى أثر سابى يلحق بهذه القضايا إنما ينعكس عليهم وعلى الأجيال المقبلة، وهذا يفرض عليهم التصرف باكتراث تجاه موطن حياتهم.
- أن يشارك الطلاب في دراسة المشكلات البينية واتخاذ القرارت الفعلية بشأنها والتأثير
 فيها بوعي.
 - أن يتعلم الطلاب كيفية تأمل خبراتهم السابقة والاستفادة منها.
- أن يؤسس كل من الأستاذ والطلاب إستراتيجيات عمل صحيحة للتتميـة المـسندامة
 مبنية على إمكانيات فعلية وخبرات مكتسبة من أحداث حقيقية.
- أن يرتبط تعليم الطلاب بشكل عملى بتأملاتهم بالنمية للوقــاتع المحليــة والعالميــة
 والوعى بالمخاطر ولحتمالات القرارات البديلة.

معيار جودة المشاركة بين الأسائذة والطلاب:

ويتضمن المؤشرات التالية:

- تعزيز مشاركة الطلاب مع الأسائذة في تأسيس القواعد المقررة للتتمية المستدامة من
 خلال الحوار والمناقشة.
- أن تكون العلاقات بين الأستاذ وطلابه شفافة وواضحة حتى يستمكن الطسلاب مسن
 النعرف على مدى تأثيرهم في العملية التعليمية من عدمه.
- أن يركز الأستاذ الجامعي على إمكانات الطلاب اللازمة للمشاركة الفعالة والتعاون
 الإيجابي مثل الإنصات، والتعبير عن آرائهم، وتحمل المصنولية وإظهار مدى
 تضامنهم الفكري والوجدائي مع قضايا التتمية المستدامة.
- أن يفسح الأستاذ الجامعي المجال أمام طلابه للمشاركة في اتخاذ القرار المفيد لهم في ضوء أعمار هم وقدراتهم.
 - أن يكتسب الطلاب خبرة المشاركة من خلال الفعالية في جو ديمقر الطي.

● معيار جودة العادة الدراسية:

ويتضمن المؤشرات التالية:

- أن يركز الأستاذ الجامعي على توظيف المادة الدراسية على مشاكل التمية المستدامة وقضاياها، وأن يكون محتوى المادة الدراسية ذا صلة بقدرة الطلاب على فهم ما تتضمنه تلك القضايا من تعقيدات.
- أن تتبنى مؤسسات التعليم العالى نظاماً لتطوير المواد الدراسية وأيضاً تقييمها بناء على رؤيتها للنتمية المستدامة.

الجلد السابع عشر _______المجلد السابع عشر _______المجلد السابع عشر ________

 أن تتخذ مؤسسات التعليم العالى الإجراءات اللازمة للاستفادة مــن تجــارب الــدول الأخرى في مجال تطوير وتقويم المواد الدراسية من أجل التنمية المستدامة، وكذلك التعرف على العقبات التي و اجهت هذه الدول من أجل فائدة المؤسسة و المحتمع ككل.

المجموعة الثانية: معايير تتصل بالسباسة التعليمية:

معيار جودة السباسة التعليجية:

ويتضمن المؤشر ات الآتية:

- أن تركز خطة العمل المنوية لمؤسسات التعليم العالى على رسالة التعليم مسن أجسل النتمية المستدامة.
- أن تشجع الإدارة الجامعية الأساتذة على طرح رؤيتهم المستقبلية بالنسبة اتخطيط عملهم المتعلق بالتتمية المستدامة على المدى الطويل.
- أن تخصص مؤسسات التعليم العالى وقتاً كافياً للطلاب للمشاركة في العمل التربوي من أجل التنمية المستدامة.
- أن تتخذ الإدارة الجامعية الأساليب التي تابي احتياجات الكليات والأقسام العلمية من أجل التعليم المرتبط بالتنمية المستدامة.

معيار جودة المناخ الجامعي:

ويتضمن المؤشرات الآتية:

- إرساء علاقات الثقة في المجتمع الجامعي، باستخدام تعليم تعاوني وأنشطة جماعيــة تستأثر الاهتمامات، يمثل فيها جميع الطلاب.

- أن يشعر كل فرد بقدرته على المشاركة والإسهام بأفكار جديدة وافتراحات ذات قيمة
 دون خوف أو تأنيب أو إسكات، وهنا يأتي دور الإدارة الجامعية وإدارة الكليات فسى
 تيسير ذلك.
- يجب النظر للجامعة كساحة لتبادل الفكر والرأى؛ بمعنى أن يمارس فيها جميع
 أصحاب الشأن الديمقر اطية والمشاركة الفعالة على جميع المستويات في اتخاذ القرار.
- يجب ان يكون المجتمع كله ويخاصة الآباء ومؤسسات المجتمع المدنى والمراكسز
 الإنتاجية على علم بجميع القضايا المرتبطة بالتربية من أجل التنمية المستدامة فيمسا
 يتعلق بعملية التعليم والمشاركة في التطوير.

• معيار جودة الإدارة الجامعية:

ويتضمن المؤشرات التالية :

- أن تقوم مؤسسات التعليم العالى بمراجعة منتظمة تختص باحتباجات الجامعة فيما
 يتعلق بإدارة النتمية المستدامة، وأن تتضمن الطلاب والأساتذة والهيئات المعاونة.
- أن تتخذ مؤسسات التعليم العالى صنوباً القرارات التي تتعامل مع التصديات الجديدة
 وأن تتخذ من الإجراءات ما يعمل على مواصلة التحمين المستمر للإدارة الجامعيـة
 من أجل التتمية المستدامة.
- أن تسعى مؤسسات التعليم العالى لتكون مثالاً واقعياً لإدارة الموارد بوعى وشفافية
 سواء على المستوى الداخلى أو الخارجى.
 - معيار جودة المبادرات التربوية:

ويتضمن المؤشرات التالية :



- أن يعنى الأسئاذ الجامعي بالمستقبل إذا ما أراد أن يحقق إنجازاً بمعنى أن يحدد أهدافه الهامة من تدريسه بالتسبة المتمية المستدامة، والتفكير في المنهجية والمحتسوى الذي يمكن استخدامه لتحقيق هذه الأهداف.
- أن يقوم الأستاذ الجامعي بمراجعة طرق التدريس ويبحث عن أساليب ونظريات جديدة من أجل النتمية المستدامة.
- أن يقوم الأستاذ الجامعي بوضع معايير للتخطيط والمتابعة على مسستوى المسادة الدراسية والقسم والكلية، وهذه المعايير أحواناً تكون تجريدية، لذا يجب عقد اجتماعات منتظمة لمناقشة النماذج العملية بالنسبة لهذه المعايير.
- أن تخصص مؤسسات التعليم العالى وقتاً كافياً لمناقشة أبحاث الأساتذة حول قصنايا
 التعليم من أجل النتمية المستدامة.
- أن توضح مؤسسات التعليم العالى معايير الجودة للتعليم من أجل النتميــة المحسندامة
 وأن تعمل على تطويرها وفقاً لرؤية التعليم من أجل النتمية المستدامة، وأن تطبق تلك
 المعايير في التقييم الداخلي (الذائي) للقدرة المؤسسية والفعالية التعليمية.
- أن تنظم مؤسسات التعليم العالى الإجراءات التي تحقق المكاسب والإنجازات المستقاة
 من التربية من أجل التتعية المستدامة، بجانب تحديد العقبات التي تواجهها من أجل فائدة المؤسسة ككل.

الجموعة الثالثة: معيار جودة البحث العلمي:

● معيار جودة البحث العلمس:

ويتضمن المؤشرات التالية :

أن تضع الجامعة خطة بحثية شاملة تتضمن أبعاد التتمية المستدامة.

- أن تحدد الجامعة طبيعة القضايا وتكلف الكليات والأتسام العلمية بإجراء مايناسبها من
 بحوث في مجال النتمية المستدامة.
- أن تحرص الجامعة على إجراء البحوث العلمية في مجال التتمية المستدامة طبقاً
 لنظام التخصيصات المتداخلة أو المتعددة.
- أن تحاول الجامعة نشر وتبادل البحوث العلمية من أجل التتميلة المستدامة ملع
 الجامعات الأخرى داخلياً وخارجياً.
- أن تجعل الجامعة من بين اهتماماتها البحثية متابعة البحوث العلمية في مجال التنميــة
 المستدامة في جامعات الدول المتقدمة.
- أن توجه الجامعة برامج الدراسات العليا على مستوى الماجستير والدكتوراة لدراســـة
 النتمية المستدامة و مشكلاتها.
- أن تحرص الجامعة على تأكيد الوجهة التطبيقية للبحوث العلمية المتعلقــة بالتنميــة
 المستدامة.

المجموعة الرابعة: معيار جودة المشاركة المجتمعية:

● معنار جودة المشاركة المجتبعية.

وهذا المعيار من الأهمية بمكان للحصول على مساعدة المجتمع المحلى لتمكين الباحثين من الطلاب وأعضاء هيئة التعريس من إجراء بحوثهم، خاصــة فــى الكيمياء والفيزياء والميكروبيولوجي، والتى تتطلب أنشطة معملية فى الواقــع الموضــوعى فــى أماكنها الطبيعية، وتحتاج مشاركة تقنية من السلطة البيئية المحلية، وفــى المقابـل يقـوم الطلاب من جانبهم باستخدام معلوماتهم فى العلوم الاجتماعية فى البحث عن الجوانب ذات

الصلة بالمشكلات البيئية التى تهند حياة السكان وتحرمهم من حياة آمنة مستديمة وأهمهــــا التلوث وإهدار الموارد الطبيعية، بالإضافة إلى المشكلات الاجتماعية والأخلاقية.

ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

- أن تشرك المؤسسة الجامعية المجتمع المحلى في عملية الجودة كمصدر التعليم والتعلم بأساليب مفيدة.
 - أن تضع الجامعة إستراتيجية للتتمية المستدامة بالاشتراك مع بعض الجهات المعنية.
 - · أن تصدر الجامعة مجلة علمية تعنى بنشر أنشطة التتمية المستدامة ومشكلاتها.
- أن تتشئ الجامعة مركزاً للمعلومات لتقديم الرأى والمسشورة فسى قسضايا المتميسة المستدامة.
- أن تستخدم المؤسسة الجامعية المجتمع كساحة للعمل الفعلى والحقيقى من أجل التنمية المستدامة .
- أن تتعاون مؤسسات التعليم العالى على تنوع لختصاصاتها من أجل تطوير ومقارنـــة
 الأفكار والمعلومات ذات الصلة بالتعليم من أجل النتمية المستدامة.
- أن تشجع مؤسسات التعليم العالى طلابها على تبنى مبادرات تعليمية في البيئة المحلية
 من أجل النتمية المستدامة.
- أن تسعى مؤسسات التعليم العالى لتحقيق التعاون مع كل المؤسسات النشطة من أجل
 تطوير التعليم لتحقيق المتنوية المستدامة.

(r) آليات تفعيل معايير ضمان جودة التعليم العالج اللازمة للنتمية المستدامة:

ولتفعيل معليير ضمان جودة التعليم العالى المصرى، السابق عرضها، والتى يمكن أن تكون قوته الدافعة لتحقيق النتمية المستدامة يجب توفير الآليات التالية:

الجلد السابع عشر

رجرو تیاوة سترالة:

القيادة المستدامة هى القيادة التى تخطط المستقبل وتستقيد من الماضي من أجل تحقيق الرخاء والحياة الكريمة للأجيال الحاضرة والمستقبلية، وهى فى هذا تدير بفعالية، وتوزع المسئوليات على جميع الأفراد حسب قدراتهم، ولديها رؤية لتحسين أوضاع الحياة الجميع، ولكى تحقق القيادة المستدامة ذلك عليها أن تضمن وتوفر مفهوماً تعليمياً أعمل وتنشر بكل الطرق والأساليب مزاياها الإيجابية للجميع الآن ومستقبلاً.

وهناك سبعة مبادئ ضرورية للقيادة المستدامة التي تثوى تحقيق تغيير فعال في منظومة التعليم العالى هي:

- القيادة المستدامة من أجل المعطم: فالقيادة المستدامة تضمن وتصون وترتقى بالتنمية
 المستدامة في العملية التعليمية، وتثرى الحياة التعليمية كهدف أخلاقسى إسسراتيجي
 وليس كينف سطحى ضيق، فالقيادة المستدامة هي قيادة واعية تهتم بالعلاقسات
 الإنسانية والعناية بالأخرين (124, Hargreavers, 2007).
- القيادة المستدامة دائمة: أى أنها تستمر سنوات وسنوات وليست مرتبطة بالكاريزما
 (الجاذبية الشخصية) بل هى قيادة تقدمية تولجه التحديات عبر الزمن وخاصمة فيما
 يتعلق بالتغير التعليمي المستقبلي.
- القيادة المستدامة مشاركة: فهي تقوم على قيادة الأخرين والتعاون معهم عن طريق
 التدريب وتبادل الأراء، ففي عالم معقد لا يمكن لقائد واحد أن يتحكم في كمل شميء
 بدون مساعدة الأخرين (Hargreaves & Fink, 2004, 9).
- القيادة المستدامة إيجابية: فهى القيادة التى تحسن البيئة الطبيعيسة، وتسوفر مناخساً أفضل للطلاب والمعلمين وتتعاون مع المؤسسات التعليمية القريبسة منها وليسست منطوبة على ذاتها وليست أنانية، إنها تعمل للصالح العام ولصالح المجتمع.

- القيادة المستدامة متنوعة ومرنة: فهي القيادة التي تواجه التغيرات والتهديدات غير
 المتوقعة، وتعمل على التطوير وليس الجمود وتتحاشى نقاط الضعف، وهمى مرنة
 تعمل على النتوع التعليمي وتعدد مصادر التعلم من خلال شبكات تعليمية ومكونات تعليمية مرنة.
- القيادة المستدامة حكيمة ومتطورة: فهى القيادة التى لا تسستنزف المواد الخام أو الموارد البشرية، بل تعمل على تطوير هما معاً بالاعتراف والتقدير وتثمين ومكافاة المواهب وتشجيع الأخرين على بذل كل ما لديهم من طاقعة والاعتباء بأنفسهم، وباختصار القيادة المستدامة هى قيادة حكيمة لا تهدر المال ولا تهدر جهد الأفراد.
- القيادة المستدامة حاكمة: فهى القيادة التى تعزز التعلم كأساس للنهـوض بالمـستقبل عن طريق الحفاظ على البيئة التعليمية وتجديدها، وخلق أهداف بعيدة المـدى دون الاعتماد على الماضى فقط، بل تحيى كل ما يؤدى إلى الحكمة وتزيل العقبات أمـام التعلم وتتجاوز أخطاء الماضى وتتجه نحو المستقبل، وهذا يتطلب الـصبر والتحمـل (Hargreavers, 2007, 225).

تأسيس الوعى بضرورة التعليم من أجل الاسترامة.

والخطوة الأساسية في بداية انطلاق التعليم من أجل الاستدامة هو تتمية السوعى داخل مجتمع المتعلمين وبين الجمهور وبين الحكومات والمسئولين بأن إعادة توجيه التعليم نحو تحقيق الاستدامة أمر ضروري وجوهري، وإذا لم يكن مسئولو الحكومات أو القادة الجامعيون واعين بالعلاقة الحساسة بين التعليم العالى و التتمية المسمئدامة، فأن عمليسة إعادة توجيه التعليم العالى لتحقيق التتمية المسئدامة أن تتم، فالتعليم يمكنه أن يحسمن من احتمالية تطبيق السياسات القومية والموارد الإقليمية، وبالتالى فإن التعليم يصبح في موقف ينتج إعادة توجيهه المساعدة في تحقيق الاستدامة (McKeown, 2002).

ويرتبط زيادة الوعى بوجود القيادة المستدامة على كافة المستويات التى تدعم المشاركة المجتمعية الفعالة، ويتم ذلك من خلال دعوة جميع الجامعات وكلباتها للمسشاركة بفاعلية من خلال الحوار المستمر والبناء، ويمثل هذا الحوار بداية التفاعل الإيجابي بسين الاكاديميين، وفي هذه الجلسات يتفق على مناقشة أحد معالم الجودة مثل تصميم المناهج أو الابتكارات العلمية والتطوير التكنولوجي وتتمية المجتمع أو أساليب تقييم الطلاب (عويس، ٢٠٠٨).

• إحاوة ترجيه التعليم العالى من أجل اللسترامة.

تحتاج التتمية المستدامة إلى تعليم عال متسع للحياة نفسها، تعليم يخدم جميع الناس، ويقوم على أساس كافة مجالات المعرفة، كما أنه يسعى إلى إدراج الستعام داخسل كافة الأنشطة الأساسية للحياة، فنمو المعرفة يتقدم بسرعة مذهلة إلا أنه ليس بالسرعة التي تتنامى بها، ومن ثم ففهم وحل المشكلات المعقدة يحتاج إلى تعاون دؤوب بسين مختلف مجالات العلوم وكذلك بين العلوم البحتة و العلوم الاجتماعية، وإعادة توجيه التعليم العالى نحو التتمية المستدامة سيحتاج باختصار إلى تغييرات مهمة و جذرية في جميع المجالات تتربياً.

وتعتبر المناهج الجامعية من أهم المجالات التى يجب أن تخضع لهذا التغيير، فالمنهج المعاد توجيهه نحو الاستدامة يجب أن يضع مبدأ المواطنة من بين أولى أولوياته، وهذا يقتضى مراجعة للمناهج القائمة وتطويراً للأهداف وموضوعات المحتوى وعمليات التحريس ومقومات التعلم التى تركز على الفضائل والأخلاق والدوافع والقدرة على العمل مع الآخرين للمساعدة في بناء مستقبل مستدام، كما يجب زيادة الاهتمام بالعلوم الإنسانية والاجتماعية داخل المناهج، فإذا كانت العلوم الطبيعية تقدم معارف مجردة مهمة عن المجلد العابع عشر

العالم، إلا أنها حد فى حد ذاتها لا تساهم فى منظومة القيم والانجاهات الواجب تأسيسها للنتمية المستدامة (UNESCO, 1997).

إطلاق ير القاوة الجامعيين لتطوير السياسات.

يجب أن يحظى القائمون على التعليم العالى من أجل الاستدامة بسملطة تنفيذ بقود دفة تطوير السياسات، فغياب هذه السلطة بكون عقبة أمام الجهود الراميسة لربط التعليم العالى بالاستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية، فواقع أى إصلاح تعليمي هو أن النجاح يعتمد على كل الجهود من القمة القاع ومن القاع القمسة، فالقسادة على مسمتوى الوزارة ورؤساء الجامعات يجب أن تتاح لهم الفرصة لخلق السعياسات التى سستجعل الإصلاح حقيقة واقعية، وأيضاً يجب على عمداء الكليات والأساتذة والطلاب أن يفسسروا ما يجب أن تكون عليه السياسات محلياً.

الدريناميفية والتفاحل نى مؤسسات التعليم العالى.

لكى تنتهج مؤسسات التعليم العالى منهج ضمان الجودة لتعقيق التنمية المستدامة، فمن المفترض أن لا تتحكم فى هذه المؤسسات الكيانات الهرمية التقليدية، بسل ينبغسى أن تكون شبكات ديناميكية متفاعلة، وفكرة أن مؤسسات التعليم العالى هى نظم معقدة تستهدف أسلساً التعلم، يفرض عليها تبني أساليب جديدة للتفكير وإعادة النظر فى مناخها التعليمسى والإنسانى، وأن تكون واعية بأهمية الربط بين القيمة النربويسة التسى تسمعى لتحقيقهسا والتغيرات البيئية والاجتماعية والاقتصادية التي يمكن أن تترتب على هذه القيمة، والنسى هى بطبيعة الحال من أهم أبعاد التتمية المستدامة.

• تبنى مرخل (الثقافة متعروة الأبعاو:

إذا كانت مؤسسات التعليم العالى مؤسسات تعمل من أجل الحاضر والمستقبل، فهى بالضرورة تعمل بطريقة تلقائية من أجل النتمية المستدامة، وإذا فإن أعرضاء هيئة التدريس والطلاب مطالبون بالانخراط في ثقافة مركبة متعددة الأبعاد تتداخل فيها عوامل كثيرة، وذلك عن طريق استخدام التفكير الناقد من أجل استكشاف وتوضيح القيم التسى تتعكس على العائد من التعليم العالى الآن ومستقبلاً.

والنتافة المركبة أو النتافة متعددة الأبعاد هى مدخل أساسى للتعليم من أجل النتمية المستدامة، إلا أن معناها وتحدياتها تطرح على رجال التربية مسائل ماز الت فى حاجة إلى استكشافها والتعمق فى دراستها، فما نحصل عليه من أفكار تتصل بهذا العالم المعقد والمركب والمواقف البيئية المركبة التى نتعامل معها، تثير لدينا الحاجة الماسة إلى تفكيسر معقد ومركب.

والتعليم العالى يجب أن يعى جيداً بأن العالم مركب طبيعياً واجتماعياً واقتصادياً، ويتطلب أساليب جديدة للتفكير تقوم على حل المشكلات وتناول جزئيات تلك الأمور بعمق، وعليه أن يحافظ على دوره في بناء وترسيخ هذه الثقافة المركبة.

وهناك توجهات ثلاثة أساسية على مؤسسات التعلميم العمالي ورجمال التربيسة استكشافها وتطبيقها على كل المواد الدراسية والأنشطة التعليمية من أجل بناء تعليم عمال يتسم بالتعقيد وهذه التوجهات نراها في المجتمع والطبيعة والاقتصاد وهي: Briting &

Others, 2005)

– الانتباء لعلاقات الزمان والمكان فيما يتعلق بالكائنات الحية بالنسبة لبعسضها السبعض والوقائع الطبيعية والظواهر الاجتماعية والاقتصادية، وعلاقات الفرد بالنسبة للسملوك العام، من أجل بناء رؤية منهجية خاصة بالواقع الحقيقي والتمكن من تفهم السصلات بين الأحداث المحلية والعالمية.

- الجمع بين النتوع والاختلاف والقيود المفروضة كفرص مستقبلية، وهذه القيود تختلف
 بالنسبة للقوانين العلمية أو القوانين التقنية ولا تمكننا من النتبؤ بالنطور أو السعى نحو
 تعلم ابتكارى فى ذاته بل هى عمليات شبه مضللة لا تسمح لنا برؤية واضحة، بينما
 تتيح لنا التوعية الفردية بناء معان خاصة وحلولاً فردية.
- إثارة الوعى بالموارد المحدودة والوقت المطلوب للدورات البيولوجية بالنسمية لتطور
 العقل البشرى، والوعى أيضاً بالطبيعة المعقدة والنظم الاجتماعية التي لا يمكن التنبو
 بها وما يرتبط بها من مخاطر فعلية.

إن الجانب المعرفي في هذه التوجهات ليس منطقي الأساس فحسب، بل قائم على أسس عاطفية وقيمية بما في ذلك المشاركة الوجدانية، واحترام النتوع والتعددية البيولوجية والاجتماعية والثقافية، مع إدراك واع بالحدود المعرفية واتخاذ الحيطة عند بناء خطاة عمل من وجهات نظر متعددة، وهذه الحيطة تستدعي منا أن نكون على وعلى بالحدود المعرفية عند اتخاذ القرار مع الأخذ في الاعتبار المقدمات والنتائج للحلول البديلة التلى نقيميا.

تطرير (لمناخ (الإبرامي:

حتى تحدث التغييرات الجذرية التي يتطلبها التعليم العالى من أجل الاستدامة علينا أن نبنى مناخاً آمناً يشجع على الإبداع، وفي هذا الشأن سيحتاج صناع القرار السياسي ورؤساء الجامعات والأساتذة للقيام بتغييرات وتجارب علمية لإتجاز أهداف جديدة التعليم العالى والاستدامة، وسيحتاجون إلى امتلاك سلطة ودعم المجتمعات التعليمية لتغيير الوضع الراهن، ويجب أن يشعر المعلمون الجامعيون أن الإدارة ستدعم جهودهم إذا قام أولياء الأمور أو جماعات المصالح في المجتمع بانتقاد مبادراتهم أو التشكك فيها، علينا أن

نطور ونجرب سياسات لضمان أن القادة الجامعيين والمعلمين على كافة المستويات يمتلكون الحق في تقديم موضوعات وطرق تدريس جديدة وخلاقة (, McKeown, محددة وخلاقة (, 2002).

• (التمسين) (الستمر

والتحديث المستمر عملية تقوم بها المؤسسة التعليمية ككل بهدف تحسين العمل والتحديث المستمر خلال فترة زمنية طويلة مع الأخذ في الاعتبار بصغة أساسية حاجسات العملاء، إذ تمثل تحسين الجودة جزءاً متكاملاً من إدارة الجودة السشاملة كمسا عرضسها ديمنج عام ١٩٨٦ وزادت أهميتها مع شدة التنافس العالمي وضسرورة إيجساد منتجسات محسنة تفي بحاجات العملاء، وتوجد عدة أدوات لتحقيقها منهسا الأسساليب الإحسسائية وتحديد الأولويات والثقافة الداعمة لها والهيكلية التي تؤدى لتحقيقها وتسدعم مسن الإدارة العليا (Fabnoun, 2002, 184).

تطویر برامع متنوحة من أجل الماسترامة بمشارئة مجتمعیة:

إن أى برنامج تعليمى للتنمية المستدامة يجب أن يضع فى الاعتبار الظروف البيئية والاقتصادية والاجتماعية المحلية، من ثم فعلى كل جامعة أن تسضع برنامجها بنفسها، فمن المستحيل وضع برنامج قومى موحد، يكون مناسباً لجميع المجتمعات المحلية، ومن ثم فإن عملية المشاركة المجتمعية التي تقوم من خلالها الأطراف المهتمة بالتعليم العالى بفحص احتياجات ورغبات المجتمع و تحديد العناصر الأساسية للتعليم يمكن تعديلها و تطبيقها في عدة أنساق من المجتمعات، و التعرف على آراء الآباء و العاملين لتشكيل تعليم سيكون أداة فعالة للتعليم من أجل الاستدامة.

ويعد فهذه هي أهم الآليات المهمة القعيل معايير ضمان الجودة في التعليم العالى لتحقيق النتمية المستدامة في المجتمع المصرى، ولا يجب أن يغيب عن مؤسسات التعليم العالى في هذا الشأن أن فهم قيادة الجامعة وإداريبها لأسباب الاهتمام بضمان الجودة والالتزام بها من أهم متطلبات ضمان الجودة، وهذا يقتضى منهم قبول أن عملية ضمان الجودة تحتاج إلى وقت وتدريب وممارسة، فالأكاديميون يحتاجون إلى معرفة طريق جديد التعليم الأشياء التي يمارسونها لفترة طويلة، وأعضاء هيئة التدريس ليسوا ضد التحسين المستمر للجودة، لكنهم مثل كل البشر يخشون المجهول، إذ لابد من إقناعهم بأن أي تحسين في الجودة يمكن أن يتحقق دون المساس بالحرية الأكاديمية والشخصية، ومن ثم في التعبير عن أن التأهيل الجيد لأعضاء هيئة التدريس وتوفير الحرية الأكاديمية أو في استخدام طرائق آرائهم، وأفكارهم، وكذلك الحرية في تحديد البرامج الدراسية، وفي استخدام طرائق التنديس، والحرية في اختيار الموضوعات البحثية ونشر النتائج بدون خوف أو مجاملة، كما يجب تشجيع أعضاء هيئة التدريس على توجيه النقد البناء للجامعة دون توجيه اللوم لهم أو التهديد بفقد الوظيفة الجامعية.

المراجع

- باریوزا، نتالي (۲۰۰۰). "التعليم من أجل مستقبل تتوفر فيه سبل العيش، أفريقيا تخـوض معركة التتمية"، ترجمة مجدى مهدى على، مستقبليات، المجلد ٣٠، العـدد ١، القـاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو.
- البتانوني، علاه(٢٠٠٨). "المراجعة المالية للالتزامات البيئية في بيئة الأعمال المصرية -إطار مقترح"، مجلة جامعة طنطا البيئة، العدد(٧).
- ٣. بدران، أحمد عبد الحق (٢٠٠٤). تطوير أداء المنظمات العامــة باســتخدام مــدخل إدارة الجودة الشاملة، القاهرة، مركز استشارات الإدارة العامة بجامعة القاهرة.
- بدوى، عبد الرهوف محمد (١٩٩٢). الجامعة والبيئة، دراسة للدور البيئي لجامعة طنطا،
 رسالة دكتوراه، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة طنطا.
- بدوى، عبد الرهوف محمد (٢٠٠٦). الجامعة ومشكلات البيئة، ورقة عمل مقدمة للنسدوة العلمية للتربية البيئية، كلية التربية جامعة طنطا.
- ٦. بدوى، منير محمود (٢٠٠٦). "دور الجامعة بين تحديات الواقع وأفاق المسمئةبل: رؤية نظرية"، في: المؤتمر المنوي الثامن عشر المبحوث السياسية، التعليم العالمي في مسمسر خريطة الواقع واستشراف المستقبل، ١٤-١٧ فيراير ٢٠٠٥، المجلد الأول، القاهرة، مركز الدراسات السياسية.
 - ٧. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (١٩٩٤). تقرير النتمية البشرية، نيويورك.
- ٨. جالوبين، جلبرتو (١٩٨٩). تزايد الفقر في العالم والنتمية المستديمة والبيئة، نهج فكرى،
 المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد ٤٣١، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو.

- ٩-جنكينز، ستيفن بي ومايكلرايت، جون (محرران) (٢٠٠٩). منظور جديد للفقر والتفاوت، ترجمة بدر الرفاعي، عالم المعرفة، العدد ٣٦٣، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- ١٠. حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٥). الاعتماد وضمان الجودة في التعليم، القساهرة، دار النهضة العربية.
- الحفار، سعيد محمد (١٩٩٠). التربية البيئية على المستوى الجامعي ومستمكلاتها، فسى:
 الإنسان والبيئة، عمان، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الدق، محبوب (١٩٧٧). ستار الفقر، خيارات أمام العالم الثالث، ترجمة أحمد فزاد بلبع،
 القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ١٣. الحوت، محمد صبرى وشاذلى، ناهد عدلى (٢٠٠٧). التعليم والنتمية، القاهرة، الأنجلو
 المصرية.
- ١٠ الخولى، أسامة (٢٠٠٢). البيئة وقضايا النتمية والتصنيع، دراسات حول الواقع البيئي في الوطن العربي والدول النامية، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والقدون والآداب.
- ١٠ راضي: محمد سامى (٢٠٠٨). مراجعة الأداء البيئي: المفهوم، الأهدداف، الإجراءات،
 مجلة جامعة طنطا للبيئة، العدد (٧).
- ١٦.رزنيك، ديفيد ب. (٢٠٠٥). أخلاقيات العلم، ترجمة عبد النور عبد المنعم، عالم المعرفة، العدد ٣١٦، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب.
- ١٧. زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٠). جامعاتنا العربية في مطلع الألفية الثالثة "تحديات وخيارات"، كراسات مستقبلية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

- ۱۸ زاهر، ضياء الدين (۲۰۰۳)، التعليم العربي وثقافة الاستدامة، كراسات مستقبلية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.
- ١٩. زمرمان، مايكل (٢٠٠٦). الفلسفة البيئية: من حقوق الحيوان إلى الايكلوجيا الجذرية، ترجمة رومين شفيق رومية، عالم المعرفة، العدد ٣٣٢، الكويت، المجلس الوطني الثقافية والنفون والأداب.
- السمالوطي، نبيل (٢٠٠٤). التقمية ومجتمع المعلومات، سلملة دراسات إسلامية، العدد ١١٢، القاهرة، وزارة الأوقاف.
- السورطى، يزيد عيسى (٢٠٠٩). السلطوية في التربية العربية، عسالم المعرفة، العسدد ٣٦٢، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب.
- ۲۲.سيمونيس، أودو أ. (۱۹۸۹). التحديث الايكولوجي للمجتمع الصناعي، المجلـة الدوليـة للعلوم الاجتماعية، العدد ۱۲۱، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو.
- ۲۳. الصاوى، محمد وجيه (۲۰۰۰). نحو معايير لأداء رئيس القسم الأكاديمي من وجهة نظر أساتذة الجامعة، المؤتمر السنوي الثالث عشر، الاعتماد وضمان جمودة المؤسسات التعليمية، ٢٤-٢٥ يناير، الجزء الأول، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٤٢. صن، أمارتيا (٢٠٠٤). للنتمية حرية، ترجمة شوقى جلال ، علم المعرفة، المسدد ٣٠٣، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والأداب.
- ضبعون، محمد أحمد (۲۰۰۸). المخلفات الصلية والنتمية المستدامة بمحافظـــة الغربيـــة،
 مجلة جامعة طنطا النيئة، العدد (٧).

- عبد الله؛ إسماعيل صبرى (١٩٧٦). نحو نظام اقتصادى عالمي جديد، القاهرة، الهيئة
 المصرية العامة للكتاب.
 - ٧٧. عبد الله، إسماعيل صبرى (١٩٨٣). في التنمية العربية، القاهرة، دار المستقبل العربي.
- ۲۸. عشماوی، محمود حسین (۲۰۰۸)، المحمیات الطبیعیة، مجلـة جامعـة طنطـا البیئـة، العند (۷).
- ٢٩. على نبيل و حجازى: نادية (٢٠٠٥). الفجوة الرقعية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة.
 عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والأداب.
- ٣٠. عويس، محمد زكى (٢٠٠٨). الطريق إلى الجودة فى التعليم العالى، سلسملة كراسات
 مستقبلية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.
- ٣١. العيسى، جهينة ، زكريا، خضر ، الغانم، كلثم على (١٩٩٩). علسم اجتمساع التعيسة،
 دمشق، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٣٢. الغامدى، عبد العزيز بن صقر (٢٠٠٦). تتعية المــوارد البــشرية ومتطلبـات التتميــة المستدامة للأمن العربي: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية نموذجاً، ورقة عمل مقدمــة المائتي العربي الثالث للتربية والتعليم المنعقد في بيروت من ٢٩-٢٩ إبريل.
- ٣٣. القصاص، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٨). للتتمية المستديمة، كراسات مــستقبلية، القــاهرة، للمكتبة الأكانيمية.
- ٣٤. اللجنة العالمية للبيئة والتتمية (١٩٨٩). مستقبلنا المشترك، ترجمة محمد عارف، عالم المحرفة ، العدد ١٤٤٢، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

- ٥٣. لوبيز، جوستافو (٢٠٠٠). "التعليم من أجل التتمية المستدامة، التحدى المحلى والعالمي"، ترجمة مجدى مهدى على، مجلة مستقبليات، المجلد ٣٠، العدد ١، القساهرة، مركسز مطبوعات اليونسكو.
- ٣٦. ليله، على (٢٠٠٦). التحولات الاجتماعية والتعليم العالى فى مـصر، طبيعـة العلاقـة المتبادلة، فى: المؤتمر السنوى الثامن عشر للبحوث السياسية "التعليم العالى فــى مــصر، خريطة الواقع واستشراف المستقبل"، المجلد الثانى، القاهرة، مركز البحوث والدراسـات السياسية.
- ۳۷. لیم، دیفید (۲۰۰۵). ضمان الجودة فی التعلیم العالی "مفهومها- مبادئها- تجارب عالمیة"، ترجمة المدید البهواش وسعید الربیعی، القاهرة، عالم الکتب.
- ٣٨. مجاهد، أشرف عبد المطلب (٢٠٠٧). الحرية الأكاديمية والمسئولية الاجتماعية للجامعة، ورقة عمل، الندوة العلمية السادسة لقسم أصول التربية "استقلال الجامعات في مصر"روية تحليلية". كلية التربية جامعة طنطا.
- المرسى، كمال الدين (٢٠٠٣). قضايا التعليم في العالم الإسلامي، الاسكندرية، دار الوفاء
 الطداعة و النشر.
- ٠٤. مرسى، محمد منير (٢٠٠٢). الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر، القاهرة،
 عالم الكتب.
- ١٤. مينا، فايز مراد (٢٠٠١). التعليم في مصر: الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

- ٢٤. هو بير ، بريان ل. (٢٠٠٧). "التر ابط الاجتماعي الأكاديمي في التعليم العيالي"، ترجمسة دعاء محمود شراكي، مجلة مستقبليات، العدد ١٤٣، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو.
 - ٣٤. البيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (أ) (٢٠٠٨). وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي، القاهرة، رئاسة مجلس الوزراء.
 - ٤٤. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (ب) (٢٠٠٨). دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالى، القاهرة، رئاسة مجلس الوزراء.
- د٤. هيلز، جون، توغران، جوليمان، بياشمو، دافيمه (محمررون) (٢٠٠٧). الاسمتبعاد الاجتماعي محاولة للفهم، ترجمة محمد الجو هرئ، عالم المعرفة، العسدد؟ ٢٤، الكويست، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،
- اليونسكو (٢٠٠٨). إطار العمل الاسترشادي للتربية من أجل التنميسة المستندامة فسي. المنطقة العربية، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في النول العربية.
- 47. Albandary, Mohammed S.(2005). "Meeting the challenges: the development of quality assurance in Oman's college of education. Higher education, Vol.50, issues 2:181-195.
- 48. Blackmur, Douglas (2004June), "Issues in higher education quality assurance", Australian Journal of Public Administration, 63(2):105-116.
- 49. Bonnett, M. (2003). "Chapter 9. Education for Sustainable Development: Sustainability as a frame of Mind". Journal of philosophy of Education, Vol.37,No.4

- Borahan, Nilufer & Ziarati, Reza (2002)." Developing quality criteria for application in the higher education sector in Turkey", Total Quality Management, Vol.13, No.7:913 - 926.
- 51. Briting, Seren&Mayer, Michela&Mogensen, Finn (2005).Quality Criteria for ESD School: Guidelines to enhance the quality of education for sustainable development. Austrian Federal Ministry of education, Science and Culture Dept., V/11C, Environmental Education affairs.
- Coates, Hashim (2005april)."The value of student engagement for higher education quality assurance", quality in higher education Vol.11, No.1: .25-36.
- 53. Corvalan, et al (1999). Health, environmental and sustainable development: Identify links and indicators to promote action, Epidemiology, Vol.10, No.5, Sep: 656-660.
- Fabnoun, Naceur (2002). Control processes for total quality management and quality assurance, Work study, Vol.51, No.4:182-190.
- 55. Fisher, Richard M.(2003). "Applying ISO 14001 as a business tool for campus sustainability: A case study from New Zealand". International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol.4, No. 2: 138-150.
- Friend-Pereira, J. C., Lutz, K. & Heerens, N. (2002). European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education.

- Hargreavers, Andy (2007). "Sustainable leadership and development in education: creating the future, conserving the past, European journal of education, Vol.42, No.2, 223-233.
- Hargreaves, Andy & Fink, Dean (Apr2004). "The Seven Principles of Sustainable leadership", Educational Leadership, Vol.61, Issues 7: 8-13.
- Hokins, Charles&Mckeown, Rosalyn (2001). Education for sustainable development: past experience, present action and future prospects.
 Educational philosophy and theory, Vol.33, No.2: 231-244.
- 60. Kohiler, Jurgen (2003). "Quality Assurance, Accreditation, and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the European Higher Education Area", Higher Education in Europe, Vol. XXVIII, No. 3. October: 317-330.
- 61. Maxwell et al (1997)."Green schemes: corporate environmental strategies and their implementation. California Management review, Vol.39, No.3:118-120
- McKeown, Rosalyn (2002). Education for Sustainable Development toolkit. USA, University of Tennessee, Center of geography and environmental education: 1-142.

- 63. National Council for Science and the Environment (NCSE)(2003).
 Recommendations for "Education for a Sustainable and Secure Future",
 a report of the Third National Conference on Science, Policy and the
 Environment. January 30-31, Washington, DC.Available at:
 http://ncseonline.org/NCSEconference/2003 conference/2003 report...
- Opre, Adrain&Opre, Dana (2006). "Quality assurance in higher education: professional development", Cognition, Brain, Behavior, Vol.X. No.3, 421-438.
- Payne, M. Dinah & Raiborn, A. Cecily (July, 2001). "Sustainable development: The ethics support the economics, Vol.32, No.2:167-168.
- Pigozzi, Joy Mary (2007), "Quality in Education Defines ESD". Journal of Education for Sustainable Development, Vol. 1, No. 1: 27-35.
- Rhoades, G. and Sporn, B. (2002). 'Quality assurance in Europe and the U.S.: Professional and political economic framing of higher education policy', Higher Education 43:.355–390.
- Scarnati, James&Scarnati, Betty (2002)."Empowerment: The Key to quality", The TQM magazine, Vol.14, No.2:110-119.

- 69. Serrano-Velarde, Kathia E. (2008). "Quality Assurance in the European Higher Education Area: The Emergence of a German Market for Quality Assurance Agencies", Higher Education Management and Policy Volume 20, No.3:9-26,
- 70. Skanavis, C & Sarri, E (2002). "The role of environmental education as a tool for environmental management in Cyprus Strategies and activities". Environmental management and health, Vol.13, No.5: 529-544.
- 71. UNESCO (1978) Final Report intergovernmental Conference on Environmental Education. Organized by UNESCO in Cooperation with UNEP. Tbilisi, USSR, 14-26 October 1977, Paris: ED/MD/49 http://unesdoc.unesco. Org/images/0003/000327/03276 3eo.pdf.
- 72. UNESCO (1997), Educating for a sustainable future: A transdisciplinary vision for concerted action. November. Available at: http://www.unesco.org/ education/ tlsf/TLSF/ theme a/mod01/ uncom01t05s01.htm#imp.
- 73. UNESCO (2002). Education for Sustainability from Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment. Report to World Summit On Sustainability Development, 26 August - 4 http://unesdoc.unesco .org September, Paris, Available at. /images/0012/001271/127100e.pdf

- UNESCO (2003), United Nation Decade of education for sustainable development (January 2005— December 2014): Framework for a draft international implementation scheme..
- UNESCO (2006a), orienting technical and vocational education and training for sustainable development. International Centre for Technical and Vocational Education and Training, Bonn, Germany
- UNESCO (2006b), UNESCO's role, vision and challenges for the UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014), Vol.Xxxi, No. 1-2.
- UNESCO (2008), Regional guiding framework of education for sustainable development in the Arab region .UNESCO regional bureau for education in the Arab states (Beirut, March).
- 78. United Nations (1997) Education key to global peace, well-being says Secretary-General in address to American Council on Education, New York, UN Department of Public Information.
- United Nations (1998), Integrating human rights with sustainable human development. Commission development incorporated, Washinton, DC, 1-8

 Zutshi, Ambika. & Sohal, Amrik (2004), "Adoption and maintenance of environmental management systems Critical success factors".
 Management of Environmental Quality: An International Journal, Vol.15 No.4:399-419



الإمكانات الفنية والتعبيرية للدائن الزجاجية الزلطية الملونة في مجال الخزق

د. متولَّى إبراهيم الدسوقي" – إبراهيم عبد المغنى عقيفي""

مقدمة:

يعتبر الخزف من أقدم الفنون التي مارسها الإنسان وفسق متطلبات المعيشية واستخداماته اليومية الملحة في شتى مجالات الحياة، حيث وجد في خامة الطين ومشتقاتها العديد من الاستخدامات التي كان لها أكبر الأثر في خدمة الإنسان والمدنيسة المعاصدة، فنظراً لمرونة خامة الطين وخصائصها الفيزيائية والكيميائية المتعددة تبعا لنوعية الخامة، وما تشتمل عليه من معادن ومواد لدنة، قد اتاحت للدارسين العديد من المجالات سواء التعبيرية أو الإنتاجية بما يتناسب وطبيعة المنتج وخواص استخداماته، فقد انشغل معظم الخزافين على مر السنين بإنقان الصناعة والمهارة، وانخرطوا في الجوانيب التقنية، والتطبيقية لمعظم المنتجات بطرق مختنفة، فكثيراً ما كانت هناك تجارب على الطينسات الخزفية والطلاءات الزجاجية في مجال الخزفية والطلاءات الزجاجية في محاولة للإنبان بتقنيات وأساليب جديدة سواء في مجال التشكيل أو الصياغة أو التركيب أو البحث عن معطيات جمالية جديدة لطرق التستكيل البدوى نفسها.

فغى الأونة الأخيرة قد تعديت وسائل الإنتاج الخزفي المعاصر، نتيجة لتعدد طرق البحث والتجريب والتركيب المستمد من خصائص الخامات، حيث أصبحت غالباً ما ترتبط تلك الوسائل بنوعية الخامة وطرق التعامل معها للحصول على أشكال خزفية ذات تقنيات وأساليب عالبة، ربما لم تتحقق في بعض الخامات التقليبة الأخرى.

° أستاذ بكلية التربية الفنية - جامعة حلوان.

[&]quot; أستاذ مساعد بكلية التربية الفنية - جامع حاوان.

فخامة الطين تتميز بقدرة عالية من المرونة والاستجابة التشكيل، وذلك لما لها من خصائص طبيعية متميزة، فعادة ما يجد الخزاف في مادته مجالاً متسعاً يمكن مسن خلاله تطويع أفكاره وتجسيدها بيسر وسهولة، إذا ما تفهم حدودها ومعطياتها، حبث نجد أن الغنان المصرى القديمة باستخدام طريقة التطعيم في أعمال فنية تسجل أسبقيته في هذا المجال المصرية القديمة باستخدام طريقة التطعيم في أعمال فنية تسجل أسبقيته في هذا المجال (كمال،١٩٩١)، إلا أن الخزاف المعاصر قد استحدث تقنيات خاصة به توكد شخصيته من خاص الدائن الزجاجية المصنوعة من الطينات الزخلية الملونسة، بحيث تحرق على درجات حرارة متوسطة ما بين ١١٠٠-١٠٠ درجة مثوية.

فقد استخدم الفنانون المصريون والعالميون العديد من الأساليب الفنيئة والتقنيئة العالية في إنتاج أعمالهم الخزفية، ذات القدرة التعبيرية في مجال الرسم أو النطعيم على أسطح الأواني الخزفية، سواء كانت ذات فكر يرتبط أحياناً بالتراث الفني، والبعض الآخر يرتبط ببعض الاتجاهات الفنية الحديثة، كمنطلق لهم للإتيان بالجنيد في مجال التجريب في الخامات الطينية، وما يرتبط بها من أساليب تقنية عالية، ورسوم ذات دلالات تعبيريسة تتعلق من تكوين وقكر الفنان الخزاف.

فيناك بعض الفزافين الحديثين الذين اهتموا بتوظيف النائن الزجاجية الملونة المصنوعة من الطيفات الزلطية، من خلال التجريب في الخامات للحصول على أنسسب تلك اللدائن التي تتواثم وطبيعة بناء الجمم الفزفي من حيث التمدد والاتكماش سواء قبسل الحريق، أو بعده مما تساعد على التآم عناصر بناء الشكل الفزفي ووحدة تكامله دون ظهور عيوب بها. فقد استخدموا العديد من الأكاميد المعدنية للحصول على مسماحة عريضة من الألوان تساعدهم وتؤكد فكرهم في مجال التعبيسر الفنسي الخزفي بطرق وأساليب متعددة، ممكن أن تكون مدخلاً تعليميا لدى دارسي فن الخزف لتوظيف أفكارهم

التعبيرية بصور وتقنيات متعدة أنبعاً لطواعية الخامات المكونية ومراعاة أسس التكوين الفنسى المتبعة في التقيد، وخصائس الفيزيائيسة والكيميائية، ومعاملات التجفيف السليم والحريق وتناسبه مسع نوعيسات تلك الطينسات الزجاجية الملونة، ومدى ارتباطها بالجسم الخزفي، وأنسب طرق المعالجات السطحية لها. كل ذلك من خلال التجريب في الخامات لتلافي العيوب التي قد تحدث أثناء عملية البنساء الصحيح للشكل الخزفي.

إن الخزف المعاصر قد استحث تقنيات خاصة به ومكونات لدائن زجاجية مسن الخزف الزلطى، يتعامل معها من خلال التراكيب والتجريب للتوصل إلى أنسب تلك المدائن في التشكيل والصياغة التعبيرية للشكل الخزفي وفق روية الفنان، والأفكار المسراد تحقيقها لتأكيد شخصيته الفنية. فمن الفنانين من يستخدم أثناء تشكيله لدائن زلطيبة ملونسة ذات مفردات هندسية ويدمجها مع بعضها للعصول على أساليب زخرفية هندسية ملونسة أثناء بناء الشكل، ثم يتركه يجف ثم يحرق على درجة حرارة تتراوح مسابين ١٢٠٠٠م، أثناء بناء الشكل، ثم يتركه يجف ثم يحرق على درجة حرارة تتراوح مسابين ١٢٠٠٠م الخسزاف الأمريكي "دون أوليستاد المحافظ سطح قليل اللمعان غير مسامي مثل الفنسان الخسزاف الأمريكي "دون أوليستاد Don Molistad والخزاف الكوري "مارين جسونس" Marion ومنهم أيضا من يستخدم طريقة الدمج بين أكثر مسن لسونين للحسصول على تعبيرات فنية مختلفة منها ما هو من عناصر الطبيعة أو ما هو محور عنها، مع الاستقادة من خصائص الحريق الطبيعية للحصول على الشكل المطلوب وما يحتويه من تعبيسرات فنية سواء كانت متمثلة في عناصر من الطبيعة، أو محورة عنها أمثال الفنسان الخسزاف فنية سواء كانت متمثلة في عناصر من الطبيعة، أو محورة عنها أمثال الفنسان الخسرات الأمريكي "فرانك ستيورات Frank Steward").

فالبحث التجربي من البحوث الهامة في المجالات الفنية التطبيقية لمسا لسه مسن دلالات ونتائج يمكن من خلالها تتمية التفكير الإبداعي، للحصول على نوعيات متعددة من اللدائن الزجاجية الملونة من الخامات المحلية، والتي قد تكون العامل المحرك نحو اتاحسة الفرصة لدى الفنانين سواء الجدد أو القدامي، في استحداث أساليب تعبيرية جديدة على سطح الآتية الخزفية أو في تكوينها ذاته أثناء البناء والتركيب للشكل الخزفي، ممزوجساً بأحاسيس الفنان التعبيرية ورؤيته الصادقة نحو تسجيل أفكاره، مع مراعاة مسدى الستلاؤم بين تلك اللدائن الزجاجية الملونة، وطبيعة الجسم الخزفي المطبق به تلك التعبيرات على أسطحة، حتى يظهر الشكل الخزفي كوحدة بنائية متكاملة من حيث درجة الانكماش والجناف والحريق.

فإن دراسة ذلك المجال من اللدائن الزجاجية من الخامات المحلية ليو بمثابة تقديم خبرات جديدة في مجال التجريب وتعليم الخزف، بحيث يمكن لدارس الخزف أن يتعامل مع تلك الخامات المتوافرة بالبيئة المصرية بطرق جديدة وتركيبات متعددة بمكن الاستعانة بها في ليجاد نوعيات جديدة من الإنتاج الخزفي المعاصر ذات الصملابة العالية والتقنيسات الأدائية والتجريدية المتقدمة.

وهذا ما حفز الباحث لإجراء العديد من التجارب للحصول على خلطات للدائن الزجاجية الملونة الزلطية من الخامات المحلية، بحيث تتناسب وطبيعة الجسم الزلطسي المشكل منه الإناء الخزفي، بحيث بحرق الشكل مرة واحده بدلاً من عدة حرقات، مصا يوفر الجهد والوقت والتكلفة ويتيح للفنان الخزاف ممارسة التعبير الفني الخزفي بتلقائية مباشرة للحصول على تصميمات وتعبيرات فنية على سطح الجسم الخزفسي بجانب الصلاية العالمية له.

مشكلة البحث:

تهتم التربية الفنية دوماً بمجال التجريب في الخامات الخزفية، لاكتشاف المزيد من التراكيب والنوعبات الطينية والزجاجية ذات الطبيعة الخاصة سواء من حيث الجسم ... أو المعالجات السطحية له، وفي ضوئها يمكن استحداث طرائق وأساليب تقنيسة جديدة، تثرى الشكل الخزفي وتؤكد قيمته الجمالية، وذلك في كل من مجال تعليم الخرف أو إنتاجه.

فمن هنا تتحدد مشكلة البحث في محاولة لإثراء فن الخزف، بعمل المزيد مسن التجارب على الخلطات الطينية والزجاجية والزلطية لاستحداث نسوعين مسن الخامسات المستخدمة في إنتاج الشكل الخزفي، وهي:...

الأول: الحصول على جسم خزفي من الطينات الزلطية المحلية.

الثاني: العصول على لدائن زِجاجية زِنطيسة ملونسة تتنامسب وطبيعسة الجسم الزلطي.

بحيث يتحقق التوافق والترابط بين الجسم الخزفى الزلطسى واللدائن الزجاجيسة الزلطية المضافة له، كقيم تعبيرية وزخرفية «واء على سطح الجسم الزلطى أو الدمج مع الجسم نفسه، مع مراعاة أهمية التجانس بين الجسم والدائن الزجاجية المضافة من حيث التمدد والاتكماش سواء فى حالتى الجفاف الطبيعى الفيزيائي وبين الجفاف الكيميائي أثناء الحريق، والتصلب للحصول على أجود الظروف لإنتاج الشكل الخزفي ذي القيم التمبيرية الملونة من خلال حرقة واحدة، مكسباً الجسم طبقة طبيعية لامعة ذات ألوان مختلفة دون حدوث عيوب في الجسم أو في الطبقة الزجاجية المضافة.

كما أن أساليب بناء الأشكال بالطينات الزلطية والمطعمسة باللسدائن الزجاجيسة الملونة كرسوم تعييرية، تسهم بدور فعال في إكساب العديد من الفسانين، ودارسسي فسن الخزف النعوف على الكثير من الأساليب، والمعالجات التقنية الجديدة فسى مجال انتساج الخزف التعييري ذي الحرقة الواحدة، مما ينتج في النهاية أشكالاً تعكس قيساً جماليسة

تنفرد بها تقنيات الدمج بين أكثر من جسم زلطى ولدائن زجاجية ملونة بأنســــكال وطــــرق منتوعة، للحصول على تعبيرات فنية مباشرة على سطح الجسم الخزفى الزلطى.

وقد بنى ذلك البحث على الاهتمام بمحورين أساسيين لتحقيقه هما:

المحور الأول:

الإهتمام بمجال التجريب في الخامات الطينية المحلية للتوصل من خلالها علمي طينات زلطية، ولدانن زجاجية زلطية ملونة تتناسب وطبيعة الجسم الخزفي مسن حيث التجانس والتوافق في جميع مراحل إنتاج الشكل الخزفي سواء أثناء التشكيل أو الجفاف أو الحديق.

المحور الثاني:

استخلاص أهم الأساليب التقنية التى تستخدم فى ذلك المجال لدى بعض الفنانين المعاصرين فى إنتاجهم الخزفى، والذى تميزت أعمالهم باستخدام العديد مسن الطرق الزخرفية أو التعبيرية على سطح إنتاجاتهم الخزفية ذات الحرقة الواحدة.

هدف البحث:

- ١- محاولة التوصل إلى خلطات طينية زلطية تتناسب وطبيعة اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة، كعنصر مضاف لإحداث قيم فنية وتعييريسة على سطح المشغولات الخزفية، ذات درجات حرارة مناسبة وتحرق وتسزجج مسن خالل حرقة واحدة، دون أن تحدث عيوب خالال مراحل الششكيل أو الجفاف أو الحريق.
- ٢- التعرف على أهم الأساليب التقنية المتبعة في إنتاج تلك النوعية من الأعمال
 الخزفية، التي تتميز باستخدام اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة كقيم زخرفية أو

تعبيرية على سطح الإنتاجات الخزفية، من خلال الكشف عن الخواص التشكيلية لتلك اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة.

أهمية البحث:

- محاولة التوصل إلى خلطات متنوعة للدائن الزجاجيسة الزلطيسة الماونسة، مسن
 الخامات المحلية بما يتناسب والطينات الزلطية المشكل منهسا الجسم الخزفى،
 ومدى استخدامها معاً في مجال التعبير الغنى الخزفى، بأمساليب وطسرق تقنيسة
 متعددة من خلال حرقة واحدة، بحيث تكون مدخلاً خصباً لدى دارسى وممارسى
 فن الخزف.
- الكشف عن أساليب وتقنيات الرسوم التعبيرية على أسلطح الأشكال الخزفيسة
 المعاصرة باستخدام اللدائن الزجاجية الزلطية الماونة.

فروض البحث:

- ١- أنه يمكن من خلال التجريب في الخامات المصرية، التوصل الى مجموعــة مــن
 اللدائن تصلح في مجال التشكيل الفني الخزفي.
- ٢- أنه يمكن التوصل إلى مجموعة من الأساليب التقنية مبتحليل الأعمال الفنية لعينة
 من كبار الخزافين.

حدود البحث:

نقتصر تلك الدراسة على التجريب في الخامات الطينية المصرية والأكأسيد
 المعنية الملونة الدائن الزجاجية.

مصطلحات البحث:

اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة:

هى عجائن طينية مزججة نحصل عليها من الخليط والتركيب بين الطينيات المختلفة الخواص، ذات اللون الأبيض، والرمادى مع مواد مساعدة على الصهر، ومسواد مزججة وأكاسيد معدنية ملونة، كل حسب اللون المطلوب تحضيره على أن تكون درجية انصهارها نتراوح ما بين ١١٠٠°م، ١١٠٠°م لإحداث الطبقة الزجاجيية اللامعية بميا نتتاسب وسطح الجسم الزلطي من حيث درجة الإتكماش والتواؤم بين الجيسم والجيزة المضاف.

الطين الزلطي:

هى طينات خزفية خالية من الشوائب بنسبة كبيرة بحيث تتلاءم ودرجات الحرارة العالية (حوالى ١٢٥٠°م) بحيث تعطى صلاة وكثافة للجسم بدون حدوث تشوه ويتسراوح لونها بين الأبيض والرمادى (Rhodes,1988,36).

منعج البحث:

بنيع هذ البحث المنهج التجربي، من حيث قدرته على الملاحظة والتجربب والتأويل، ولذا فهو برفض كل تأمل أو إغراق في الغيبيات.ويسعي لدراسة الظواهر موضوع الدراسة بغية دراستها وتفسيرها، وهذا يقتضى بالضرورة جمع المعلومات المتصلة بالظاهرة سعيا نحو التحقق من صحة أو عدم صحة تشكيلة من الغروض وذلك من خلال التجريب والتأويل والتفسير.

• فالمنهج المستخدم إذا يتجه في هذا البحث إلى الملاحظية والتجريب في الخامات المصرية في محاولة للتوصل من خلالها إلى إنتاج خلطات متنوعة من اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة، بحيث تتاسب مسع الجسم الخزفي الزلطي دون حدوث أي عيوب تتمثل في التشقق أو الإلتواء أو عدم الالتسام بين الجسمين، أثناء الجفاف والحريق. بما يؤدى إلى توثيق تلبك الظهواهر وتأكيدها من خلال التجرية.

كما أنه ينتهى إلى حصر وتصنيف لأهم الأساليب التقنية التى استخدمها الفنسانون العالميون للدائن الزجاجية الملونة من خلال التحليل الفنى لأهم أعمالهم، سواء من حيث بناء أشكالهم الخزفية أو فى التعبير الفنى على السطح، سعيا نحوالإفساده مسن التقنيسات المستخلصة فى تلك الدراسة، ومحاولة استخدامها بطرق وأساليب عدة فى مجال التعبيسر الفنى على الجسم الخزفى الزلطى.

وعليه، فإنه في ضوء هدف البحث ومنهجيئه سوف تتجه الخطة التالية في معالجـــة البحث:

أولاً: الخامات المحلية المستخدمة في عمل الطينات الزلطية واللدائن الزجاجية الزلطية الملونة:-

الطينيات:

وهى المادة الأساسية التى يشكل منها الجسم الخزفى، وما يتبعه مس تكوينات للحصول على أعلى جودة، من حيث التجانس والجفاف والحريق للتصلب لما تتمتع به من خاصية اللدونة Plastisty، التى تتيح فرص تشكيلها بسهولة بطرق التشكيل المختلفة سواء المجسم منها أو المسطح. وهذه الخامة توجد بصورة غير منتظمة في الطبيعة، وقد تكون غير لدنة بالنرجة المخافية أو ليست بدرجة اللون المرغوب فيه، والواضح في اختلاف اللون من منطقة إلى اخرى يتوقف ذلك على مقدار الشوائب والأكاسيد المعدنية فيها _ أو قد لا تناسب درجـة التسوية المخصصة لها، بالإضافة إلى اختلاف الخامة المأخوذة من مكان واحد من الناحية الكيميانية أو الفيزيائية. وبصفة عامة، يجب أن تكون الخامات الطينية خالية من الشوائب، ولها قدر معين من اللدونة، ويمكن تحسين لدونه الطينة بإضافة طينة الكـرة Ball Clay أو البنتونيت Bentonite كما ينتج عند جفافها أقل نسبة من الشققات، وللتقليل من عملية التشقق المصاحبة لفترة الجفاف يعتمد إضافة قليل من "السليكا" أو الجروك" وهي عبـارة عن بقابا الفخار المحروق بعد طحنها، والتي يمكن إضافتها للطين لجعلها أكثر مسامية.

وتبعاً لذلك يجدث الجفاف اتكلى المنتظم في كل الأجزاء بالتساوى، كمسا يستم إضافة
بعض المواد المساعدة على الصهر، بغية القوصل إلى درجة التسوية المناسبة، والتسى يتعسين
علينا استخدامها، والتي تناسب نوعية الطينات المستخدمة في عمسل اللسدائن الزجاجيسة وهذا
التجانس بين الخامات المكونة للطينات هو ما يبحث عنه الباحث مع الاهتمام بسصلابة الجسمم
بعد الحريق وتماسكه وقوته حتى يتسنى لذا التعامل معه بمعاملات تشكيلية وفنية متعددة تشرى
مجال الخزف و الحل من اهم تلك الخامات المحلية طينة الكولين:

وهذه الطينة هي المادة التي تسمى بالكاولينات والتي تنتج عن التحل النهسائي لعمليات كولنة معادن الفلسبار والصخور النارية الحامضية والمنبقية في مكان تكوينها على هيئة رسوبيات غير منتظمة من الطين. وتتواجد هذه الطيئه في مصر فسى مكسانين أساسيين:

أ- طينة الكاولين بسيناء:

حيث توجد في شبه جزيرة سيناء (في وادى بدعة ووادى بديرة ووادى نتسمم ووادى عجاج)، حيث يحتوى كاولين سيناء على تيتانيا على هيئة معدن الروتيسل، وهذه تمسب قتامة للون مشغولاته، ويحتوى كاولين سيناء أيضاً على نسب متفاوتة مسن الحديسد ويوجد على هيئة عروق في أماكن مختلفة في شبه الجزيرة، يستعمل الكاولين في صناعة البورسيلان والمنتجات الخزفية البيضاء، كما يصلح في صناعة الحراريات التسي تتسضح في درجة حرارة ١٣٠٠ ولذلك يعتمد عليه كمادة أساسية في تركيبات الطينات الزلطيسة. واللدائن الزجاجية الزلطية الملونة، وخاصة الزرقاء والخصراء والسصفراء، وبعسض الدرجات اللونية الفاتحة والتي تحتاج إلى قاعدة بيضاء خالية من الشوائب التي توثر سلبيا على وضوح الألوان.

'فخامة الكاولين المصرى هو ناتج من تحال بعض الصخور الجرانيئية التي يفقد الفلسمبار فيها كمية من السليكا والقلويات العالقة به، ثم يتحول إلى كاولين ويتركب عادة من سايليكا وألومنيا ومنجينيزيا وبوتاسا وغيرها كما يتضح من الجدول القالي (العادلي،١٩٧٩،٤٨).

كاولين سيناء	كاولين أسوان	المكونات		
£9,7	9,70	الإيليس		
N ₁ +	۲,۰	بوتاسيوم		
۳٦,٠	۲۰٫۱	الومنيوم		
٠,١	٧,٠	تيتانيوم		
٠,٣	٧,٠	منونيوم		
۸,۰	١,٥	عديد .		
۰٫۱	٠,٤	مخصوم		
٠,٣	۰,۸	كاليسوم		

ب-كاولين كلابشة:

وتوجد في جنوب الوادى بمنطقة كلابشة بأسوان، حيث تحتوى تلك الطينة على 90% من تركيبها معنن الكاولينيت، بالرغم من اختلاف خواصها عن المادة التي تعسرف بالكاولين، والتي تلائم التشكيل بطرق التشكيل المعروفة لتميزه بدرجة من اللدونة وقـوى موكانيكية تفيد في مراحل التجفيف، ودرجة نقاء عالية ويتميز "كاولين كلابشة" عسن الطينات المحلية الأخرى باللون الأبيض بعد الحريق تحت ظروف حريق معينة، ومسن جهة صناع الخزف فإنه يمكن إطلاق تعريف "الطين النارى Fire Clays على هذه المادة وذلك لاحتوانها على نسبة عالية من أكسيد الألومنيوم (٣٧-٣٨٣).

التحليل المعدني (حسب طريقة يرول):

كاولينيت ٩٧,١%

کوارنز ۱٫٤%

فلنسبار ٥,١%

الذواص الطبيعية:

ماء اللدونة: ٢٠-٢٣%.

القوة الميكانيكية ٥,٣ كجم/ سم٢

الإلش ۱٫۷% (كامل،۱۹۸۷، ۱۹۱)

ويرى الباحث أن معرفة التركيب الكيميائي للطين مهم للتعرف على محتوياته من المواد المساعدة على الصهر، ومقدار ونوع ما يلزم إضافته للعجائن واللمدائن الزجاجيمة الملونة.

٢.المواد الخزفية غير المرنة: وأشفر هذه المواد ما يلس:

أ- الفلسبار: Feld Spar

يوجد بمناطق مختلفة من الصحراء الشرقية وشرق أسوان ويوجد معدن الفلسبار على هيئة عروق وكتل ضخمة فى صخور - البجمائيت تمند على سطح الأرض من ٢٠-٥٠) متر بعرض من (٤-١٠) متر وتتفارت فى العمــق والارتفــاع ودرجــة الميـــل (العادلي، ١٩٧٩، ٧٠).

ويضاف الفلسبار الحصول على خلطات من اللدائن الزجاجية تتحصل درجات الحرارة العالية، إلا أن الفلسبار قابل للصهر في درجات الحرارة العالية، وللذلك بمكننا تكوين خلطات طينية لأجمام تتاسب واللدائن الزجاجية باستخدام طينة لدنة عادية مسضافا إليها كاولين ثم فلسبار. وهو يحتوى على أكميد الصوديوم أو البوتاسيوم "القلويات" كمسا يحتوى على بعض الكالسيوم وبعض أكميد الألومنيوم والسليكون، ويزيد في بعضه اكميد الصوديوم ويزيد في بعضه الأخر البوتاسيوم، وهو قابل للانصهار – بمفرده تحت درجسة حرارة ۱۱۰۰ ، ۱۳۰۰م ويكون عند انصهاره سوائل عالية اللدونة، تتجمد عند التبريد السريع إلى بنية زجاجية وإذا ما أضيف إليه حوالي ۱۰ % من كربونات الكالسيوم أو مسحوق الطلق نقل درجة انصهاره ۵۰ درجة مئوية، وله مقاومات كيميائياتة وخواص حرارية، وهو من أنسب المواد المستعملة كمساعدات صبهر للدائن الزجاجيسة الزلطية الملونة.

ومعظم الفلسبار المصىرى من النوع البوتاسيومى ويوجد منفرداً على هيئةصخور فلسبارية مثل صخور البجماتيت والآليت (علام،١٩٨٦ ، ٥٤).

- المجلد السابع عشر

ب- الكوارنز: Quartz

يوجد الكوارتز على هيئة عروق أو كنل تمند باطوال تصل إلى ١٠٠ متر. وهى من الأنواع النقية يحتوى على (٩٧ -٩٨%) سيليكا و ٥٠٠% أكسيد حديد و٥٠٠% الومنيا (علام،١٩٨٦، ٢٠) ويوجد في وسط الصحراء الشرقية وشرق أسوان.

ويدخل الكوارتز في تكوين الجسم الخزفي الزلطى واللدائن الزجاجية الزلطية القابلة للحرارة العالية، وكلما زائت نسبة الكوارتز كلما تحملت الطينة درجات حرارة عالمية، وكذلك يمتاز عن غيره من المواد بصغر معامل تمدده الحرارى، وكقاعدة عامة يقل معامل تمدد الأجسام الزجاجية والخزفية بزيادة نسبة الكوارتز أو السسيليكا المكونة لمادة الجسم (علام، ١٩٨٦، ١٩٨٩).

٣- الهواد المبيضة للدائن الزجاجية الملونة: وتضم هذه المواد مايلي:

أ- كريونات الكالسيوم:

هذا الاسم يطلق على الحجر الجيرى والاسبيداج وهي لها صفة مساعدات الصهر في درجات الحرارة المتوسطة والعالية، وتعتبر الكربونات أهم منبع للجير وأكسيد الكالمبيوم الذاتج من الكربونات من شأنه أن يقلل من سيولة الطلاء الزجاجي ويجعمل الطلاء الزجاجي في حالة تمامك تام مع جمع المصنوع الخزفيي. فإضافة كربونات الكالمبيوم في خلطة الطينات الزنطية واللدائن الزجاجية الزلطية تقلل مسن درجة الصهارها، وتزيد من تمامكها ونصاعة لونها.

ب-حجر الطلق:

يتركمب الطلق من سليكات الماغيسيوم المائية 3Mgo. 4SiO₂. H₂O و هــو ذو لون أببض ومنه الأبيض اليقى أو المخضر أو الرمادي، ويستخدم الطلــق فـــى صـــناعة

بعض أنواع الطوب الحرارى. ويستخدم أيضاً فى تجهيز طينات الخزف الأبيض، واللدائن الزجاجية الزلطية الملونة كما أن الطينات المجهزة من الطلق تكون على درجة كبيرة من مقاومة التغيرات المفاجئة فى درجات الحرارة، فإن الطلق يسمتخدم فسى مسنع الأدوات الكهربية. وتسوى على درجة حرارة منفخضة، ويستخدم أيضاً فى صنع مكملات الأقران (نورتن، ١٩٨٨، ١٦٠). وهو مناسب لعمل اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة لمايتمتع بسه من تلك الخواص التى من شأنها أن تؤدى إلى التآم الجسم مع اللدائن بصورة جيدة مناسبة لتمدد وإنكماش الجسم لتتفيذ الرسوم التعبيرية على سطح الشكل الخزفي المسصنوع مسن الطينات الكاولينية.

وتكون رغم ذلك ذات متانة ملحوظة، وتقاوم درجة الحرارة المفاجئة والتبريد (نورين مم ١٤٨).

٤. ملونات اللدائن الزجاجية:

إن اللون هو الوسيط الجمالي "الخاص" والذي لا يقل أهمية عن خامة الطين عند الخزاف، إذ نرى كثيراً من الخزافين محور الابتكار في أعمالهم اللون لما له من قيمة في التعبير عن أفكاره وخيالاته الجمالية.

إن تلوين الخلطات المكونة للدائن الزجاجية الزلطية الفاتحة باستخدام الأكاسيد الملونة والصبغات، تتضح من الجدول التالى حيث يبين أهم العناصر المستخدمة في تلوين الطينات الزلطية.

اللون الثانج	العنصر
درجات الأخضر والفستقى	أكسيد الكروم
الأصفر والأحمر للطوبي والبني، والأخضر الرمادي في جو مختزل	أكسيد الحديديك
درجات الأصغر	أكسيد الأنتيمون
درجات الأزرق والأرجونى والقرنظى	أكمميد الكوبالت
درجات الأسود والأرجواني وللبنفسجى	ثانى أكسيد المفجنيز
للزيتونى والرمادى والأسود	أكسيد النيكل
درجات البرثقالى والأصفر والقمحى	أكسيد التيتانيوم
درجات الأصفر والأخضر	أكسيد الفاناديوم
الاخضر بدرجاته.	أكسيت التحاسيك

قد أجريت بعض التركيبات باستخدم الخامات المختارة لدراسة إمكانية استخدامها في إنتاج لدائن زجاجية زلطية ملونة، مع طينات لبناء الجسم من طينة الكاولين المعالجــة أيضاً لتتناسب والأفران المحلية، بحيث تتراوح درجات تصليهما معا ما بسين ١١٠٠م - ١٢٥٥م بحيث يمكن إنتاج أشكال خزفية ملونة تلوينا ذاتيا سواء أثناء التشكيل أو التطعيم والتكفيت، ويمكن الحصول على تقنيك وتأثيرات لونية متعددة تساعد على تأكيد الرسوم التعبيرية ذات الصفة التشكيلية جمالياً على أسطح المنتجات الخزفيــة. والجــدول التسالي يوضح نسب التجارب الناجحة التي توصل إليها الباحث للحصول على لــدائن زجاجيــة زلطية ملونة من الخامات المحلية السابق دراستها وتتناسب وطبيعة المعاملات الحراريــة للطينات الكولينية المستخدمة في التشكيل الفني وهي:ـــ

اللون	السائسية	الخامسة	الرابعة	الثالثة	الثانية	الآولى	للجموعة
	40	۳۰	۲.	٧.	۳.	٧.	كاولين سيناء
اون أبيض	٤٠	٣٤	۲٥	۳.	۲۲	٣.	كاولين كلابشة (أسوان)
يستخدم	-	-	١.	۱۲	-	10	طين أسوائلي مفروز
في	١.	١٣	1.	15	17	10	فاسبار
بناء	11	1.4	15	14	1.	١.	کو ار نز
الشكل	٩	٧	٧	٨	١.	P	كربونات كالسيوم
	0	£	۵	£	٤	٥	حجر الطلق
بنى أخضر	-	-	1	1	-	17	أكسيد الحديديك
أزرق	-	-	1	-	١٨	-	أكسيد الكروم
مفضر	-	_	1	٧,	-	-	أكسرك النحاسيك
بنفسجى	_	-	10	-	-	-	أكسيد المنجنيز
أسفر	۲	١٨	-		-	-	اكمميد الأتتيمون
ازرق	٧	-	-	-	-	-	أكسيد الكوبالت

ومن خلال التجريب للحصول على أنسب أجسام خزفية تتوانم وتلك اللدانن الزجاجية الزلطية الماونة هي الأجسام البيضاء الست الموجودة بالجدول والمكونة من كل من كاولين مدناء + كاولين كدبشة + طين أسواني مفروز + فلسبار + كوارتز + كربونات كالسيوم + حجر الطلق، كل حسب نسبتها بالتركيب المدون، مما يدودي إلسي وجود تناسب تام لعامل الإنكماش سواء أثناء الجفاف أو الحريق، وبما يؤدي أبسضاً إلسي التلاؤم التام بين تلك الطينات واللدائن الزجاجية التي من نفس التركيبة مصضافاً إليها الاكاسيد المعدنية الملونة حسب اللون المطلوب تحضيره وفق النسب المدونة بالجدول

للحصول على العديد من تلك اللدائن بدون حدوث عيوب، سواء من حيث التشقق أو عسدم الالتآم بين الجسم واللدائن الزجاجية الزلطية الملونة المستخدمة فسى تتفيذ التسمميمات والرسوم التعبيرية على سطح الجسم الخزفي بطرق وأساليب عدة.

تأسيساعلى ما سبق فإنه من ناحية أخرى لا يمكن تجاهل ذكر عمل تكليس المُكاسيد المعدنية المستخدمة، لكى نقوم بعملية طرد جميع الشوائب العالقة بالأكاسيد قبل تحضيرها مما يؤكد اللون ويزيد من فعاليته بالتركيب الكيميائي للدائن.

طريقة زحضير اللدائن الزجاجية الزلطية العلونة:

للتحضير يجب اتباع الخطوات التالية:-

- ١- تجهيز الخامات المستخدمة في التحضير وهي في حالة أتربة.
- ٢- وزن كيلو جرام من مجموع الخامات المكونة لكل خلطة من اللدائن الزجاجيـة
 الزلطية الملونة. مع إجراء خلط جاف لها أولاً.
- ٣- طحن ودمج الحبيبات مع بعضها البعض، ثم تمريرها من منخل ضيق للستخلص
 من الحصى والحبيبات الدقيقة التي لا نتمكن من فصلها عن طريق التقية.
 - ٤- يضاف الماء بكميات مناسبة، ونتقع الطينات وتترك مدة كافية للتجانس والتخمر.
- تترك الخلطات في وعاء وتعرض للشمس والهواء للتخلص من الماء الزائد، شم
 تمجن الخلطات الطينية، واللدائن الزجاجية الزلطية الملونة كل على حدة بعد
 ذلك، لطرد الهواء منها وإكسابها التجانس واللدونة والمرونة الكافيـة للتـشكيل
 الغني.

٣- يتم استخدام الطينات واللدائن الزجاجية الزلطية الملونة بعد ذلك بعدة طرق وتقنيات المحصول على الشكل الخزفي، وما يحتوى عليه من رسوم وعناصر خزفية تعبيرية، ثم يترك ليجف جفافًا تامًا، وبعد ذلك يحرق حرقة واحدة على درجة حرارة تتراوح ما بين ١١٠٠°م، محدثة شكل زلطى الملمس واللون في تجانس وتزلط ولمعان دون إضافة طلاءات زجاجية شفافة الجسم، حيث تلعب اللدائن الزجاجية الملونة العنصر اللوني المباشر على سطح الجسم الخزفي لتحقيق القيم والرسوم التعبيرية الملامة من خلال حرقة واحدة.

أهم خواص وصفات اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة التى تم الحصول عليها من خلال التراكيب الكيميائية السابق نحضيرها:

- ۱- ذات لدونة مناسبة لعمليات التشكيل الفنى او التطعيم على الجسم الخزفى أو الدمج مع بعضها البعض أو الضغط داخل القالب الجص بما يتناسب ونوعية التشكيل والتعبير الفنى المراد تحقيقه.
 - ٢- مقاومة للإلتواء وسهولة التشكيل بالطرق والأساليب الفنية المختلفة.
- ٣- معامل انكماشها قليل جداً ويتناسب تماماً مع معامل انكماش الجسم الخزفى نفسه
 أثناء التشكيل والجفاف أو بعد الحريق (تحرق مرة و لحدة).
- ٤- تتمتع بقوة تماسك ذراتها وتصلبها بعد الحريق بدون ظهور عيوب من التشقق أو التقشير، مع قلة معامل انكسارها وزيادة تصلبها أما تتمتع به عن خسواص الطينيات الزلطية.
 - ٥- تترواح درجة تصلبها عند درجة حوالي ١١٠٠ إلى ١٢٠٠م.

مما سبق نستطيع أن نتوصل إلى ما يلى:

لمكانية الحصول على لدانن زجاجية زلطية من الخامات المحلية بنراكيب وطرق مختلفة تسهم في مجال التعبير الفني الخزفي.وتحرق حرقة ولحدة.

وعليه تتأكد مصداقية الفرضية الأولى للدراسة والتي تنص على : أنه يمكن من خلال التجريب في الخامات المصرية ، التوصل إلى مجموعة من اللدائن تصلح في مجال التشكيل الغني الخزفي.

التقنيات والأساليب الأدانية المتعددة لاستخدام اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة في مجـــال التعبير الفني:

تعدد أساليب وتقنيات معالجة اللدانن الزجاجية في مجال التعبير الفني ولعل في مقدمتها ما يلي:

١. طريقة العبال:

لقد استخدم العديد من الفنانين الخزافين طريقة الحبال في إنتاج أعمالهم الخزفية وذلك عن طريق عمل العديد من اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة، وضغطها براحة البد للحصول على الوان عدة من الحبال، ثم يقوم بتشكيلها على هيئات وزخارف مختلفة. ومنهم من يقوم بضغط تلك الحبال داخل قالب الجص عن طريق التشكيل المباشر مثل الفنانة المجرية أدبت بوكران Edit Bukatan ثم تركها تجف جفافًا تاماً، شم تقوم بحرفها حرقة واحدة عند درجة حرارة ٢٠٠٠م فيتصلب الشكل وتظهر كل عجينة لونية بلونها الذي اكتسبته من خواص الأكاسيد الملونة السابق ذكرها، محدثة قيما لونيسة وخواص تعبيرية نابعة من فكر وأسلوب الفنانة شكل (١) (Gibson,1989,78).

r. طريقة التشكيل بعجلة الخزاف:

توضع قطع من اللدائن الزجاجية الزلطية فوق بعضها البعض بسمك وارتفاعات وانخفاضات مختلفة مما تعطى خطوطًا ومساحات لونية، وتثبت على عجلة الخزاف، شم يقوم الفنان بإنتاج الشكل، ويتركه حتى مرحلة التجليد، ثم يكشط السطح الخارجى محدثا تأثيرات متداخلة للدائن الزجاجية الملونة مع التأكيد على التصميم والتعبير الفنسى الدذى يجمع بين عنصرى الخط والمساحة فى تداخلات تناغمية ذات قيم فنية جمالية عالية. شم تحرق حرقة واحدة لإحداث التزجيج الذاتى وذلك بعد الجفاف الثام للشكل، حيث نلمس ذلك فى أعمال الفنان "سون هينج" (Gibson, 1989, 92) Soon Hyung شكل (٢).

r. طريقة الترذيم Marbling

يتم استخدام اللدائن الزجاجية الزلطية العلونة لإحداث الترخيم فيتم عسن طريق وضع قطع من اللدائن ذات الألوان المختلفة بجوار بعضها البعض بمسلحات وخطسوط وارتفاعات مختلفة، ثم الضغط عليها باستخدام رول من الخشب لفرد تلك الرسسوم علسى هيئة شريحة، ثم ضغطها داخل قالب من الجص، عن طريق تجميع الأشكال حتى نسصل للشكل المطلوب، ثم نقوم بعملية التجفيف البطىء للشكل، ثم الحريق حرقة ولحدة، نحصل من خلالها على تأثيرات فنية للترخيم نتيجة تداخل الألوان والخطوط معطية تجزيعات فنية Robin Hopper متصودة من قبل الفنان، مثل شكل (٣) للفنان، وربسين هاوير" (Clark,1990,38).

٤. طريقة التشكيل بالشرائح مع الاختزال للحصول على البريق الفلزى:

لقد قدم لنا الكثير من الفنانين المعاصرين العديد من التقنيات الخزفية باستخدام

المجلد السابع عشر المجلد السابع عشر

اللدائن في بناء أشكالهم الخزفية فمنهم الفنان الإنجليزي "ماريون جانس" وميكي إيفريست"، عن طريق فرد قطع اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة بسمك واحد، وألوان متعسدة كسل على حدة، وكثل من اللدائن البيضاء ودمجها مسع بعسضها السبعض حسب التسميم المطلوب، ثم يتم تقطعها عرضيا وطوليا للحصول على التصميم. ثم وضع قطعسة مسن النابلون على المسطح وضغطها باستخدام الإسطوانة الخسشبية ليت يح السذرات أن تتسدم وتتناسب مع بعضها البعض، ثم تستخدم بعد ذلك في التشكيل الفني الخزفي، عن طريسق تقطيع الشرائح وتركيبها بنظم بنائية معينة أو إحداث تداخلات تكوينية متعددة نحصل مسن خلالها على أواني خزفية مصنوعة من ادائن زجاجية زلطية ملونة، ذات تصميمات فنيسة متصودة مثل شكل (٤) الفنن الكوري "شيم جي سو "Birks,2001,11) Shim, JIsoo" هي طريق الكربون، وكل ذلك في حرقة واحدة الإحداث البريق الفازي على سطح الإناء الخزفي للدائن الزجاجية الزلطية الملونة.

٥. طريقة التعبير الغنس باللدائن الزجاجية الزلطية الملوغة:

وتضم هذه الطريقة ما يلى:

أ- التعبير الفتى على الشكل المسطح:

يتم تطبيق تلك الطريقة بالخطوات التالية: -

- عمل مجموعة من الحبال والشرائح بألوان مختلفة من اللدائن.
 - تثبيت قطعة من البلاستيك على سطح من الخشب المستوى.
- فرد قطعة رقيقة من اللون الأبيض من اللدائن الزجاجية وتثبيتها عنى مسطح
 البلاستيك.

- ترتيب العناصر الأساسية من خطوط ومساحات مختلفة من اللــدائن الملونــة علـــى
 السطح مع مراعاة التصاق الجزء بالكل عن طريق الــضغط، مــع إمكانيــة عمـــل
 مستويات بارزة وغائرة في التعيير الفنى للتكوين.
- ترك البلاطة بعد التشكيل تجف ببطء شديد حتى لا يحدث التواء أو تـشقق لـسطح
 البلاطة المنفذ عليها التعبير الفنى.
- تحرق بعد ذلك حرقة واحدة على درجة حسرارة حسوالي ١١٠٠-١٢٠٠م، حسى
 تتصلب وتصبح بلاطة مزججة لونيا.

ب- التعبير الفنى عن طريق الضغط في القالب:

- يتم إنتاج الأشكال الخزفية بتلك التقنية باتباع الخطوات التالية:
- تحضير قالب من الجص المفرغ للشكل المطلوب الحصول عليه، ومكون من أجزاء،
 عند تجميعه يعطى لذا الشكل المطلوب.
- تحضير الرسم التعبيرى المراد تطبيقه على ورق مقوى، ثم نقوم باستخدام اللهدائن الزجاجية الملونة وترتيبيا ودمجها بالوانها وفقاً لما يراه الفنان الغزاف على سهطح الورق، محدثة ذلك الرسم، ثم نقوم بضغطها بواسطة رول خهيمي للهمماح للهدائن بالتداخل والاندماج مع بعضها البعض محدثة تأثيرات فنية تعبيريه خاضهة لفكر وأسلوب الفنان التعبيرى بطريقة مباشرة.
- يقطع الرسم التعبيرى المنفذ باللدائن الزجاجية الملونة على السورق إلى مسماحات صغيرة، ثم توضع داخل أجزاء القالب الجصمى الممثل اشكل الإناء المطلوب الحصول عليه، حتى ننتهى من تجميع كل أجزاء الإناء، مع تلحيم جميع تلك الأجسزاء حتسى يصبح الشكل متكاملا داخل قالب الجص.

- بعد أن يتم تجليد الشكل الخزفي من الدلخل نقوم بنزع القالب منه وتركه حتى يجسف ببطء شديد، وعدم تعرضه الهواء المباشر.
- بعد الجفاف التام يحرق في فرن كهربائي على درجة حرارة تتراوح ما بسين ١٠٥٠ إلى ١١٠٥ مني يتصلب، وتظهر الرسوم التعبيرية المقصودة وهي لامعة كطبقة زجاجية من حرقة واحدة مع الوضع في الاعتبار عند الحريق أن يستم تسدريج الحبرارة لفترات طويلة حتى لا يحدث أي عيوب بالجسم الخزفي. وخير مثال على ذلك ما قدمته لذا الفنائسة الخزلفة "جين بيزر" (Nelson,1994,104).

ومع تعدد الطرائق السابقة فإننا يمكن التوصل إلى مزاوجة بين مزايا كافـــة الطرائـــق واتباعيا على النحو التالى:

يمكن الجمع بين أكثر من تقنية وصريقة في شكل خزفي واحد، وهذا يرجع لأسلوب الفنان واتجاهه التعبيري الفني، ونوعية المنتج وأساليبه الصباغية من حيث الشكل المطلوب، والمضمون التعبيري المرتبط به، حيث يمكن عمل لسدائن زجاجية بطريقسة التطعيم في جسم الشكل الخزفي، عن طريق الحفر في الجسم ثم تطعميم تلسك المنساطق باللدائن الملونة. مما يؤكد على فلسفة الفنان في التعبير الفني، ثم كشط تلسك التسميمات محدثة تأثيرات لونية تعبيرية خاصة بأسلوب الفنان التعبيري، ويمكن أن يتم ذلسك أيسضاً على أرضية سوداء أو زرقاء من طينات الجسم السابق لجراء التجارب عليها بالجدول وحازت على نجاح كبير في التشكيل والتماسك والارتباط بينها وبين اللسدائن الزجاجيسة الملونة في جميع مراحل التشغيل والحريق.

ويؤكد الباحثان على بعض الملاحظات التى يجب مراعاتها عند استخدام اللـدائن الزجاجية الزلطية الملونة، في إنتاج الشكل الخزفي من اللدائن السابق تكويفها وتجريتها أن هذه الطرق المتعددة تسمح للخزاف بمقدار كبير من السيطرة أكثر من المتاح في كـل ١٢٠

تقنية على حدة، كما أنها تتطلب قدراً كبيراً أثناء الجفاف. من العنايسة والحسرص أنساء العمل وصبراً كبيراً، وهذا يرجع إلى طبيعة التقنية، حيث أن نسب الإنكماش تعتمد علسى توحيد نسبة تركيب خلطة اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة مع التوافق بين الألوان ودقسة الالتصاق بين المساحات مما تؤكد على قدرة وتحدى الخزاف مع الخامة للوصسول إلسى أعلى كفاءة في التشكيل.

كما أن عمليات التجفيف للأشكال المنتجة بتلك التقنيات يجب أن تتم ببطء شديد وبالتدريج، حتى لا تحدث تشققات أو انفصال للأجزاء التى يتم التشكيل بها، كما أن عملية البناء التدريجية لها ميزة خاصة، حيث يستطيع الخزاف ضبط التصميم والسيطرة عليه للما يجب الاهتمام بالحريق البطىء حتى الوصول إلى الدرجة المناسبة التسوية بعقة، حتى نستطيع الحفاظ على أشكالها بدون تشوه، حيث يرجع ذلك إلى نسبة الأكسيد المعدنى الملون المستخدم فى خلطة اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة. كما تتفاوت درجات الليون من حيث الخاط ونسبته فى التركيبة وقربه من النار أثناء التسوية، فهسى متفيسرات ذات تأثيرات فنية تظهر على الشكل بدون قصد ولكن مع التجريب المستمر يمكن التحكم فيها.

ومن النماذج التى انتجاها الباحثان من خلال استخدام اللدائن الزجاجية الملونة من التراكيب الكيميانية التى أثبتت نجاحها فى هذا البحث بطرق وأساليب تقنية مختلفة. وقد الثبت فاعليتها فى مجال التشكيل الفنى التعبيرى، وصولاً للشكل المطلوب وفق المعايير السابق ذكرها سواء التجفيف أو الحريق وهى الأشكال (٢، ٧، ٨، ٩).

وهذا يحقق الفرضية الثانية التى تنص على أنه يمكن التوصل إلى مجموعة مسن الاساليب التقنية بتحليل الأعمال الفنية لمينة من كبار الخزافين،ومن ثم بلورتها ضمن تقنية موحدة تسيم في التوسع في استخدام الإمكانات الفنية والتعبيرية في مجال الإنتاج الخزفي

النتاثج:

أهم ما خلص إليه البلحث من نتائج ما يلى:-

- ١- إن عمليات التجريب في الخامات المحلية للتوصل من خلالها إلى لدائن زجاجية زلطية ملونة لهي من الأمور الهامة في مجال تعلم الخزف، حيث يقدم التجريب دائما الجديد من الأفكار التي تكون نواة لبداية التعامل مع الطبيعة ومسا تحتويسه من إمكانيات يمكن استغلالها في مجال التعبير الفني الخزفي.
- إن التجريب في الخامات المحلية هو المصدر الأساسي للاستغلال المتعدد لها في
 مجالات فن الخزف.
- ٣- إن التوصل إلى خلطات متنوعة للدائن الزجاجية الزلطية ذات الألوان المختلفة يمكن تشكيلها بطرق متنوعة وحرفها حرقة واحدة لهى، من الأمور التى تنمسى حب التجريب والإبداع لدى متعلم الخزف.
- أ- إن تحليل الأعمال الفنية الخزفية المعاصرة التي استخدم فــي إنتاجهـا اللـدائن الزجاجية كشفت لنا العديد من الطرق والأساليب الأدائية التــي تكــون مسدخلاً خصباً وتقدم حلولاً ميسرة لدارسي فن الخزف.

التوصيات

١- التأكيد على أهمية التجريب في مجال الخامات البيئية لتكشف إمكاناتها الفنية والتشكيلية المتعددة، وما يمكن أن تضيفه من حلول فنية جديدة، فحى محاولة لاكتشاف التقنيات المعاصرة في مجال اللذائن الزجاجية الملونة مسع إمكانية الاستفادة منها في المجال التطبيقي الصناعي.

- ٢- تأصيل وتفعيل دور البحوث التجريبية التطبيقية أمام الباحثين في مجال الخزف، للنهوض بمستوى إعداد برامج التعليم الفنى التقنى بالتعليم العالى وربطها بالتطور الصناعي.
- ٣- الاهتمام بتوظيف الأساليب التقنية الفنية المستخلصة في البحث بمجال التعبيسر
 الفني بمناهج تعليم الخزف بكلية التربية الفنية.
- ٤- التأكيد على هتمام أستخدام اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة في إنتاج الكسموات الجدارية التعبيرية في القرى والمدن السياحية الإضفاء الطابع الجمالي والمحافظة على المباني من عوامل التعرية لتصلبها ومتانئها ومقاومتها للظروف المناخية.

المراجع

أولاً: العربية

- ١- كمال، محمد (١٩٩١)؛ تاريخ الفن المصرى القديم: القاهرة، مكتبة مدبولي.
- ٢- العادلي ، تهاني محمد نصر (١٩٧٩) ؛ الخزف الحجري في مصر: رسالة ماجستير،
 جامعة حلوان كلية الغنون التطبيقية.
- حلام ، محمد علام (١٩٨٦)؛ علم الغزف: الجزء الثاني، ط٣ (القاهرة)، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤- كامل ، عبد العزيز (١٩٨٧)؛ طينة الكاولين ودورها في المجال الصناعي: (القاهرة)،
 المركز القوم للبحوث، قسم الحراريات.
- د- نورتن . ف.ه (۱۹۸۸)؛ الخزفیات للفنان الخسزاف، ط۳، ترجمــة ســعید الــصدر،
 (القاهرة، دار النهضة العربیة).

ثانياً: الأحنسة

- Waller Jane: (1998); The complete potter, Hand Built ceramics, London, Thames and Hudson.
- 2- David Rhodes (1998); Stonware and potcelain, London, Thames and Hudson.
- Nelson Glenn C; (1994); Ceramics A potters, (New York, Hand Book, Halt Rineharat and Winston).
- 4- Gibson John; (1989); Contemporary decoration (Pennsylvania, Rahnor)
- 5- Clark Kennth; (1990); Potters Manual (UK, London, Cartwell Books).
- 6- Birks Tony: (2001); The complete Potters' (UK, London, Studies Vista).

دور الثقافة المعلوماتية فى تفعيل أداء القطاع التعليمي

د. محمد أحمد إسماعيل*

مقدمة

تحتل المعلومات مكانة بارزة باعتبارها مورداً ومطلباً للتقدم في المجتمع، فهمى أحد أهم الركانز الأساسية التي ترتبط بمختلف المجالات المجتمعية، والمؤثرة فيها وبتطور الانكرنت، تغيرت طبيعة المعلومات، وطرق البحث عنها والحصول عليها، واستخدامها، وواكب ذلك تغير في المفاهيم والممارسات وقفاً لطبيعتها، ومنطقيسة تناسبها.

ومع كل هذه المستحدثات تشكلت طفرة معلوماتية كبيرة اقتضى التعامل معها ضرورة إتقان المهارات، بهدف الولوج إلى عصر المعلومات Information Age الذي يتبح الأفراده كافة الإمكانات اللازمة للوصول إلى المعلومات، واكتسابها وإنتاجها، واستثمار الأمثل.

ولتحقيق ذلك كان لابد من تفعيل الثقافة المعلوماتية لأداء القطاع التعليمي بكافحة مستوياته، وأنواعه، ولجميع مفرداته، بحيث يكون المنتج التربوي مثقفاً وناضجاً معلوماتياً قادرًا على تحقيق حاجاته المعلوماتية، ولديه الاستقلال التام، والكفاءة التي تمكنسه مسن التعلم الذاتي Life Long Learning.

ومن هنا تجسد مفهوم الثقافة المعلوماتية Information Culture وانتشر بشكل سريع مشكلاً جوانب قوة لمن يمتلك مهاراتها، الأمر الذي دفع الباحث إلى معرفة دورها في تفعيل أداء القطاع التعليمي.

مدرس بكلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس

وذلك من منطلق أن الثقافة المعلوماتية محور أساسى للتتمية الحديثة، والأفراد هم وسيلة تحقيق هذه التتمية، ومن ثم فعلى القطاع التعليمي بكافة مؤسساته القيام بدور كبير، وفاعل في غرس مبادئ التوعية بالثقافة المعلوماتية تعليماً وتطبيقاً، مما يقتضى دمجها مع المقررات والمناهج الدراسية، والوسائط المتعددة والإدارة والطالب والمعلم الرفسع كفساءة وجودة هذا القطاع التعليمي.

ومما سبق يتضح أن تفعيل الثقافة المعلوماتية ليس هدفاً في حد ذاته، وإنما وسيلة لإنتاج منتج تربوى مثقف معلوماتياً قادر على تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع المعاصسر. مما يظهر ضرورة تفعيل القطاع التعليمي، والتعريف بمفهوم مجتمع المعلومات ومقوماته ونظرياته، وأبرز برامج الترجه نحوه، والعوامل التي أدت إلى الاهتمام به في المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى توضيح دور الثقافة المعلوماتية لتفعيل أداء القطاع التعليمي لإنتاج منتج تربوي بكفاءة ، فعالبة.

مشكلة الدراسة

أدى التقدم العلمى، وظهور التكنولوجيا بشكل مترايد من ناحية واعتماد الكثير من المهن على المعلوماتية في المجتمع، حتى المهن على المعلوماتية من ناحية أخرى إلى تدعيم مكانة المعلوماتية في المجتمعات في الوقت المبحث الثقافة المعلوماتية، وقيمتها محل اهتمام الكثير من المجتمعات في الوقت الحاضر، مما يستدعى ضرورة استخدام الثقافة المعلوماتية "مهاراتها وعملياتها وأدواتها" بما لها من كفاءة وفعالية في أداء القطاع التعليمي.

لذا كان لزاماً على تلك المؤسسات التعليمية أن تستعين بهذه الثقافة كما أشسارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية – منذ العقد الأخير – إن جل هـذه الدراسات قد اتفقت على أن القطاع التعليمي بما فيه من طسلاب، وبـاحثين، ومقـررات دراسية، وإدارة تربوية في حاجة إلى تفعيله بالثقافة المعلوماتيسة؛ لإحداث المهارات المعلوماتية لدى المتعلم، الأمر الذى أدى إلى ضرورة التعرف على كيفية تعيل أداء القطاع التعليمي بواسطة الثقافة المعلوماتية، وكذلك تطرح الدراسة الحالية التساؤل الرئيس الآتي:

ما دور الثقافة المعلوماتية في تفعيل أداء القطاع التعليمي؟

ويتفرع منه طرح النساؤلات الفرعية الآتية:

- ١. ما مفهوم مجتمع المعلومات؟ وما أهم مقوماته ونظرياته؟
 - ٢. ما أبرز برامج التوجه نحو مجتمع المعلومات؟
- ٣. ما أهم المتغيرات المجتمعية التي أدت إلى زيادة الاهتمام بدور الثقافــة
 المعلوماتية في تفعيل أداء القطاع التعليمي؟
 - كيف يمكن تفعيل الثقافة المعلوماتية في أداء القطاع التعليمي؟

إعداف الدراسة

- ١. معرفة مفهوم مجتمع المعلومات وأهم مقوماته ونظرياته.
 - الكشف عن أهم برامج النوجه نحو مجتمع المعلومات.
- الكشف عن أهم المتغيرات المجتمعية التي أنت إلى زيادة الاهتمام بدور الثقافة المعلوماتية في تغيل أداء القطاع التعليمي.
 - ٤. معرفة الكيفية التي عن طريقها وبها يتم تفعيل أداء القطاع التعليمي.

منعج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفى والتحليلي لملاءمتهما لطبيعة الدراسة, وأهدافها، ولتأصيل المفاهيم المرتبطة بموضوع الثقافة المعلوماتية، وكيفية تفعيلها للقطاع المجلد السابع عشر

التعليمي معتمدا على أحدث الأبحاث التربوية في هذا المجال، والذي من خلاله تم دراسسة آليات توظيف الثقافة المعلوماتية لتقعيل أداء القطاع التعليمي

الدراسات السابقة

يوصف العصر الحالى بأنه عصر "المعلومات" الذي يتطلب الوعى المعلومات التعرف على الحاجة إلى المعلومات، والقدرة على البحث عنها، والوصول إليها، وتقييمها ونقدها واستخدامها بكفاءة وفاعلية، ولذلك فقد نشرت العديد مسن الدراسات، والبحوث والمقالات العلمية، وعقت العديد من المؤتمرات التي تتاولت الثقافة المعلوماتية.

وفيما يلى عرض لبعض الدراسات السابقة التى أتبح للباحث الحسصول عليها، والتى ترتبط بالدراسة الراهنة، وتعين على تحقيق أهدافها، وقد تم تصنيفها إلى دراسات عربية، ودراسات أجنبية كما يلى:

أولاً: الدراسات السابقة العربية

ويعرضها الباحث من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو النالى:

ا. دراسة عبير عبد العال، ٢٠٠٢ بعنوان: دور المكتبات في مدو الأمية المعلوماتية
 البيئية: دراسة مسدية لأنشطة عينة من المكتبات العامة بمدافظة القاهرة،
 والجيزة،

وهدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة علم البيئة، ومدى التداخل مسع العلسوم الأخرى، ومحو الأمية المعلوماتية البيئية، وعلاقتها بمنظومة التنشئة والنقافة والتعلم فسى المجتمع، ودور وسائل الإعلام الجماهيرية في النوعية البيئية، ومقارنتها بدور المكتبسات العامة في نفس المجال، والكشف عن دور الثقليات، والخدمات البيئية بسبعض المكتبسات

العامة بمحافظتي القاهرة، والجيزة في النتوير الثقافي والمعلوماتي البيئي. وانتهت الدراسة بوضع مجموعة مقومات لبرنامج قومي للتطوير والنتوير المعلوماتي البيئي.

ع. دراسة أمنية خير، ٢٠٠٤ بعنوان: الوعس المعلوماتس لدس الباحثين فس محافظة
 الإسكندرية: دراسة ميدانية لتحليل الإنجاهات، والمشكلات.

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة الوعى المعلوماتى لدى الباحثين من طلاب الدراسات العليا، ومعاونى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسكندرية والأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا، وأكاديمية السادات للعلوم البحثية، وكذلك التعسرف علسى مهارات الوعى المعلوماتى، وطرق تتميتها، وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

- أن هناك نسبة ٢٢,١١% من الباحثين لديهم القدرة إلى حد ما على التحديد الواضب،
 والدقيق للمعلومات من أجل حل المشكلات العلمية، واتخاذ القرارات السليمة.
- أن هناك بعض الصعوبات التى تولجه الباحثين أثناء بحثهم عن المعلومات
 ومصادرها. وتحديداً تلك الصعوبات المتصلة بالمكتبات وما تقدمه من خدمات.
- انخفاض قدرة الباحثين إلى حد ما على توثيق البيانسات الببليوجر افية الخاصة
 بالمصادر. التي استقوا منها معلوماتهم بنسبة ٢٩٨٤٤.
- ٦. دراسة داليا الشافعي، ٢.٠٥ بعنوان: الأمية المعلوماتية في المجتمع الجامعي
 بالقاهرة: دراسة ميدانية. ههدفت الدراسة إلى:
- ١. معرفة مظاهر الأمية المعلومائية، وتحديد أسبابها وسـبل علاجهـا لـدى طــلاب المرحلة الجامعية الأولى، والدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس بكليــات الآداب والزراعة والتربية بجامعات القاهرة، عين شمس، والأزهر.

المجلد السابع عشر ــ

- ٢. الكشف عن مدى توافر المهارات المعلوماتية بين الطلاب، ومعرفة الدور الذى يقوم به كل من أعضاء هيئة التدريس وأمناء المكتبات الجامعية، فى محرو الأمية المعلوماتية. وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية:
- ان من أهم مظاهر الأمية المعلوماتية في المجتمع الجامعي انتشار الأمية الحاسوبيه بين طلاب الجامعة، مما يعد من معوقات البحث العلمي.
- ٢. أن نقص المهارات المعلوماتية ادى الطلاب، وعدم وجود أساس موحد بين المكتبات الأكاديمية، يتم به التعريف بالمكتبة وخدماتها، يعتبران من أهم أسباب انتشار الأمية المعلوماتية.
- ٣. وأن هناك فروقًا فردية بين الطلاب فيما يتعلق بالمهارات المعلوماتية، ترجع إلى طبيعة التخصص الدراسي (علمي- نظري).
 - ع.دراسة مجدى إبراغيم، ٢٠٠٥ بعنوان: مجو الأمية المعلوماتية، همدنت الدراسة إلى:
- الكشف عن الصعوبات التي تعانيها المكتبة المعاصرة في التعاميل مع المجتمع الأمي.
 - تحديد مفهوم محو الأمية المعلوماتية، والمجتمع الأمى.
- تحديد عناصر مشكلة الأمية القديمة، والمعاصرة، وتحليلها واستنتاج منهج للتعامــــل
 معها.

. ۲۰. الجلد السابع عشر

- ٥. دراسة أحمد ميرغنس، ٢٠٠٦ بعنوان: دور المكتبات ومراكز المعلومات فس نتمية
 ثقافة المعلومات. وهدفت الدراسة إك
- معرفة أثر استخدام تقنيات المعلومات والانترنت، والوسائط المتعدد، وغيرها فسى
 بث ثقافة المعلومات بين أفراد المجتمع.
- ٢. التعرف على مدى اهتمام مؤسسات المعلومات فى دول مجلس التعاون فى الأخذ بهذه التقنيات، واستخدامها وتوظيفها على أسس منهجية، وخطط مدروسة للارتقاء باللوعى بين جمهور المستفيدين من خدماتها فى أوساط المجتمع. وخرجت الدراسة بالنتيجة الآتية:

إن توافر البرامج، والخدمات التي تدعم للقوجه نحو ثقافة المعلومات، وتقويته من شأنه إزالة الأمية المعلوماتية وتعزيز ثقافة المعلومات.

٦. دراسة يونس الشوابكة "و" وليدعلى، ٢٠٠٦ بعنوان: الجاهات طلبة السنة الأولح فى
 جامعة الإصارات العربية المتحدة زمو برنامج الثقافة المعلوماتية فى مكتبات الجامعة.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب السنة الأولى بالمرحلة الأولى نحو برنامج الثقافة المعلوماتية لتحديد نقاط القوة، والضعف، لتطويره بما يتناسب مسع تطور المناهج الدراسية، وما تشهده المكتبات الجامعية من تطور في مجال تكنولوجيا المعلومات. وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

 أن اتجاهات الطلاب نحو البرنامج كانت إيجابية في المجالات المتعلقة بسالتعرف على مكتبات الجامعة ومصادرها واكتساب مهارات البحث، واستخدام الفهسرس الألى، ولكنها كانت أقل ليجابية فيما يتعلق باستخدام الخدمات الألية والمجموعات الخاصة.

- ٢. هناك حالة من الرضا العام من جانب الطلاب عن البرنامج.
- ٣. أن هناك فروفًا ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات، في المجالات الأربعة (التعرف على مكتبات الجامعة ومصادرها، واكتساب مهارات البحث، واستخدام الفهرس الآلي، والمجموعات الخاصة) لصالح الطلاب.
- أن هناك فروفًا ذات دلالة إحصائية بين الطلاب تبعا للتخصص الدراسي لــصالح
 طلاب التخصصات الأدبية.

 ٧- دراسة مطيران العزل، ٢٠.٧ بعنوان: إدارة المعلومات والمعرفة فس مجتمع الخليج العربي.

وهدفت الدراسة إلى السعى لتحقيق مجموعة من الأهداف الأساسية التى يمكن إيجازها بتقديم إطار نظرى متكامل عن مفهوم إدارة المعلومات (البنيسة التحتيسة لمنظم المعلومات، وتشييد المعلومات، الدور الإستراتيجي لنظم المعلومسات الإداريسة، وأهميسة التخطيط الإستراتيجي للمعلوماتية) وإدارة المعرفة (إستراتيجية إدارة المعرفة، وإدارة نظم المعرفة، (عمليات إدارة المعرفة)، وتحليل دور إدارة المعرفة في تطوير الموارد البشرية بالمنظمات، ورفع إنتاجية وكفاءة الفرد، وتحديد الآثار الإيجابية الناتجسة عسن تطبيقها.

 أن هناك أهمية للمشاركة بالمعرفة، كما أن هناك مجموعة أسباب يمكن أن تحول دون المشاركة بالمعلومات، والمعرفة. أهمية التركيز على المشاركة في الرأسمال الفكرى البشرى، وضسرورة بناء مستودع المعرفة Knowledge Repository وضرورة تحديث المعلومات بشكل دورى، والاعتماد على الشراكة في الاقتصاد المعرفي.

٨. دراسة حنان الصادق بيبزان ٢٠٠٨ بعنوان الإنجاهات الحديثة فى برامج تعليم علوم
 المعلومات، والمكتبات والأرشيف: نحو رؤية إستراتيجية للتحديث. وأهداف الدراسة:

محاولة استقراء أبعاد تطوير وتحديث برامج تعليم علوم المعلومات والمكتبات والأرشيف- كاستجابة ضرورية لمتطلبات التوظيف في سوق العمل، مجتمع المعلومات والمعرفة - من خلال تحليل التطورات المجتمعية وتأثيراتها المهنبة لاستنباط رؤية إستراتيجية لاعادة هيكلة التخصيص وتحديثه.

وخرجت الدراسة باقتراح إستراتيجية استشرافية المتصديث كروية استتباطبة لتخطيط نوعية المخرجات كما ينبغى أن تكون من أجل الكشف عن دقائق الأمور، والقدرة على تكوين رؤية استنباطية واضحة شاملة وإلمام أعمق يفيد فى وضع المقترحات، وتحديد ملامح التصورات عند وضعها موضع التنفيذ الفعلى.

و. دراسة عادل سالم موسى معايعه ، ٨٠ . ٢ بعنوان: إدارة المعرفة ، والمعلوسات في
 مؤسسات التعليم العالى: نجارب عالمية . وهدفت الدراسة إلى:

١. إلقاء الضوء على الإتجاهات الحديثة لمؤسسات التعليم العالى، في ضوء التطورات المعرفية، والتكنولوجية الحديثة، وتعليط الضوء على بعض المنظم، والنماذج العالمية الجديدة لإدارة المعرفة ونظم المعلومات في مؤسسات التعليم العالى، والتي يمكن أن تتبناها مؤسسات التعليم العالى في الأردن.

- لقت نظر أصحاب القرار في التعليم العالى الأهمية إيلاء الاهتمام الإدارة المعرفة،
 وتكنولوجيا المعلومات بمفهومها الحديث، ودورها في بناء مجتمع المعرفة.
 - ٣- توضيح التحديات التى تواجه مؤمسات التعليم العالى في الأردن.
 - ٤- التعرف على الاتجاهات الحديثة في إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالى.
 - ٥- بيان مفهوم مؤسسات التعليم العالى الافتراضية، والكيفية التي يتم فيها التعليم.
- تقديم بعض المقترحات لتطوير مؤسسات التعليم العالى فـــى ضـــوء التطــورات
 العلمية، والمعرفية والتكنولوجية، استناداً إلى التجارب السابقة.

وتوصلت الدراسة إلى: وضع تصور مقترح لتطوير مؤسسات التعليم العسالى بالأرين، في ضوء التطورات العلمية، والمعرفية والتكنولوجيا، استناداً إلسى التجارب العالمية في هذا المجال مثل تجربة الولايات المتحدة، وكندا، واليابان، والمملكة المتحدة. ثانمة الدراسات السابقة الأحتمية

وسوف يعرضها الباحث من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالى:

ا. دراسة لويد فيلدمان وجانيت فيلدمان
 ا. دراسة لويد فيلدمان وجانيت فيلدمان
 المحدد الأمية المعلوماتية لطال الجامعة المعدد الأمية المعلوماتية لطال الجامعة المعددة التقنية ".

وهدفت الدراسة إلى تصميم مشروع Rationale Project يهتم بزيادة مهارات البحث عن المعلومات لدى الطلاب ووعيهم بمصادر المعلومات الأخسرى فسى التقنيسة. ويعمل على تكامل مهارات الاتصال والبحث عن المعلومات مسع المنساهج والمقسررات الدراسية، بهدف إكساب الطلاب الجدد المهارات الأساسية التي يحتاجونها للحصول علسى المعلومات المطلوبة، ولتشجيعهم على البحث الدقيق في موضوعات اهتماماتهم.

وتوصلت الدراسة إلى أن ١٠% من الطلاب فقط هم من المديهم القدرة علمى استخدام المكتبة، والبحث فيها، والمعرفة بكيفية الحصول على المصادر.

ا. دراسة إليزابيث هارتهان Elizabeth Hartmann، ١٠١١ بعنوان: "قهم محو الأمية المعلوماتية . إذا الطال بالجامعيين بالسنة الأولح الدراسية بجامعة . أزارتا " بأكاديهية جامعة أزارتا".

وهدفت الدراسة إلى تصميم مشروع اهتم بتصورات طلاب المرحلة الجامعية فى فهم مهارات الوعى المعلوماتي، بهدف قياس قدرة برنامج المهارات المعلوماتية الدذى تقدمه جامعة Ballarta لطلاب السنة الأولى. وخرجت الدراسة بالنتيجة التالية:

أن الطلاب – عينة الدراسة – يعتبرون مهارات الوعى المعلوماني مهمة ولكن بالقدر الذي يطلب منهم في أبحاثهم ودراساتهم الأكاديمية فقط.

ت. دراسة كارل باول و آيين سميث r.r ، Carol Powell & Jene Smith بعنوان:
 "مغارات مدو الأمية المعلوماتية لطلاب الدراسات العليا بالعلاج المغنى . مسح نتائج
 التعلم" ، وهدفت الدراسة إلـ:

- التعرف على نتائج تعلم ميارات الـوعى المعلوماتى عند الخريجين الجامعيين "جامعة أوهايو Ohio State" بقسم العـلاج المينـى، التـابع لمدرسة اتحاد المين الطبية.
- دعم عملية البحث عن المعلومات بالطرق التسى تساعد علسى تحسين مهارات الوعى المعلوماتي وتدريسها للطلاب لإيضاح كيفية التعامل مسع التقنيات الحديثة في الفترة من ١٩٩٥-١٩٠٥).

و خرجت الدر اسة بالنتائج الآتية:

الجلا المابع عشر ______

- ان ٧٩% تقريبا من الطلاب يفضلون مصادر المعلومات التى يمكن الحصول عليها بسهولة، مثل التشاور مع الزملاء، والاساتذة كأهم وسائل البحث عن المعلومات.
- كما أشار ٦٩% تقريبا من الطلاب إلى أن الانترنت يعد من مصادر المعلومات التي يعتمدون عليها.
- ٣. أن ٢٦% تقريبا من الخريجين قد بحثوا في قاعدة "ميدلاين" مسرة واحددة علمى
 الأقل منذ تخرجيم.

واقترحت الدراسة ضرورة التعاون المشترك بين الكلية والمكتبة لتعزيز الجهود في توضيح الفائدة من أهمية البحث عن المعلومات، وتدريس الطلاب طرق الوصول للمعلومات التي تتناسب مع احتياجاتهم.

٤ - دراسة إيفا ليذا إسسكولا Eeva liisa Eskola ، ٢٠٠٤ بعنسوان: "محــو الأميسة المعلوماتية للطلاب الدارسين بكليات الطب - المشكلة والمنهج التقليدي-".

وهدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين سلوكيات الطلاب أنساء انبطث على المعلومات والتدريس في مقرر دراسي. والكشف على مدى تسأثير الطرق المركزة كالتدريس المعتمد على المشكلة على احتياجات الطلاب المعلوماتية، وسلوكياتهم فلى البحث عن المعلومات واستخدامها.

وخلصت الدراسة إلى توافر ثلاث أنواع مختلفة من مهارات الوعى المعلومساتى لدى الطلبة هى: مهارات الوعى المعلومساتى البسيطة ومهارات السوعى المعلوماتى غير المتطورة، ومهسارات السوعى المعلوماتى غير المتطورة.

كما أن مهارات الوعى المعلوماتي المتطورة تظهر بشكل أكثر في المنهج المعتمد على المشكلة من خلال الاستخدام الفعال المعلومات والمصادر المرتبطة بالحاجات المعلوماتية:

و. دراسة أنهرى سينه Annmaire Sinah ، . . عنوان: "تقرير عن إدراكات طالب
 الجامعة للهنافسة حول محو الأمية المعلوماتية، الصحف وبرامج وسائل الاتصال
 الجماهيرية .

هدفت الدراسة إلى تقييم إدراك قطاع من طلاب برنامج وسائل الإعسلام والصحافة بجامعة Hofstro لمهارات الوعى المعلوماتي من خلال ممارسات كلياتيم، وتصور اتها لبناء كفاءات البحث عن المعلومات وتحديد كيفية تأثير التعليم المكتبى، ودعمه لمهارات الوعى المعلوماتي وتكامله في منهج، ومقرر دراسي. وخرجت الدراسة بالنتائج التالية:

ضرورة الزام الأكاديميين والمكتبيين بتدريب الطلاب في مرحلة ما قبل التخـــرج والطلاب الخريجين ليكونوا مثقفين معلوماتياً.

- ت. دراسة شيريل دى والين ستانلى Ellen Stanley هنيول دى والين ستانلى المعلومات الطالب كليات التمريض والممرضات بالعيادات الخاصة بهكتبات العلوم الصدية"، وهدفت الدراسة إلى:
- استكشاف المهارات المعلوماتية عند البحث عن منصادر المعلومات الصحة.
- معرفة مدى استخدام معرضات الطب السعريرى، وطالبات التعريض للمكتبة، ولمصادر المعلومات الصحية الإلكترونية، وخاصة قواعد البيانات ودو افعين في استرجاع المعلومات.

الجلد السابع عشر _______ ١٣٧

وخلصت الدراسة إلى:

- أن مصادر المعلومات الصحية المطبوعة أكثر استخداماً وأكثر تفضيلاً من المصادر الالكترونية لسهولة استخدامها والوصول إليها.
 - ٧. عدم استفادة عينة الدراسة من مصادر المعلومات المتوافرة لديهم بالمكتبة.
- ٣. ضرورة الحاجة للتدريب على استخدام مصادر المعلومات الالكترونية، وقواعد البيانات وتعليم المهارات التكنولوجية من قبل مكتب العلوم الصحية لتحسين سلوك الممرضات وطالبات التمريض عند البحث عن المعلومات.
- ٧ ـ دراسة كريستين شلوغل Christian Schlogle، ٢٠٠٥ بعنبوان: "إدارة المعلوسات والمعرفة، أبعاد ومداخل". وهدفت الدراسة إلح:
- تحديد الأبعاد الرئيمية، والمداخل الأساسية لإدارة المعلومات، وإدارة المعرفة.
 - ٧. معرفة الشيء الذي يضيفه مفهوم إدارة المعرفة.
- ٣. توضيح الفرق بين إدارة المعلومات الموجهة تكنولوجياً وإدارة المعلومات الموجهة بالمحتوى.

وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

۸ دراسة نهمبیزودا سومی وجیکر کارین Xarin فی تعزیز محو الأمیت است. دراسة المحتبات الأکادیمیة فی تعزیز محو الأمیت المعلوماتیة . دراسة امحتبة فورت هیر پجنوب أفریقیا.".

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن دور المكتبة الأكاديمية بجامعــة فــورت هبــر بجنوب أفريقيا Fort Hare في تتمية مهارات الوعى المعلوماتي، وتحسينه والتعرف على ١٣٨

فوائد الإرشاد والتوجيه المكتبى وإمكانات الطلاب على استخدام مــصادر المعلومـــات الالكترونية وتقييمها وكيفية الاقتباس منها.

وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

- ١. أن الطلاب الذين شاركوا في برنامج الإرشاد والتوجيه، وتلقوا تدريباً على مهارات المعلومات، لديهم القدرة على استخدام مصادر المعلومات في حين أن غالبية الطلاب لم يشاركوا في تلك البرامج على الرغم من أنها إلزامية وقد ظهر ذلك واضحاً في عدم قدرتهم على استخدام الفهرس الالكتروني (OPAC) أو المصادر المرجعية وعدم المعرفة ببرامج الإرشاد والتوجيه المقدمة من المكتبة.
- ٩. دراسة ميشيل هونى وآذرين ٢٠.٦ ، Michelle Honey et al بعنوان: "زحسين
 الخدمات المكتبية لطلاب الدراسات العليا للتمريض في نيوزيرا ندا".

و هدفت الدراسة إلى كشف مهارات الوعى المعلوماتى لدى الممرضات، وذلك من خلال معرفة درجة استخدام الممرضات للمكتبة، وتحديد مدى اسيتجابة المكتبة لقرارات تفعيل الوعى المعلوماتى.

وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

- وجود عجز لدى الممرضات عند استخدام المكتبة، وأن خدمات المكتبة الجامعية لا تستخدم من قبل ٣٤% من الممرضات.
- ضرورة تطوير خدمات المعلومات بالمكتبة الجامعية، ومحاولة العمل على النزود بالتعليم والتدريب المطلوب للوصول إلى تحمين مهارات السوعى المعلوماتى.

الجلد السايع عشر ـــ

خطوات الدراسة

بعد أن تناول الباحث الدراسات السابقة العربية والأجنبية سوف يقسوم بخطسوات الدراسة الثالية:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها، قام الباحث بالإجراءات التالية:

- الخطوة الأولى: مفهوم مجتمع المعلومات ومقوماته، وأبرز النظريات التي تفسره.
 - الخطوة الثانية: أبرز برامج التوجه نحو مجتمع المعلومات.
- الخطوة الثالثة: أبرز العوامل التي أنت إلى زيادة الاهتمام بضرورة تحقق مجتمع المعلومات في القطاع التعليمي.
 - الخطوة الرابعة: دور الثقافة المعلوماتية في تفعيل أداء القطاع التعليمي.
 وسوف بوضع الباحث الخطوات السابقة على النحو الثالي:
 - الخطوة الأولى: مفهوم مجتمع المعلومات ومقوماته، وأبرز النظريات التي تفسره.

مجتمع المعلومات، ومقوماته:

١. محاولات تعريف مجتمع المعلومات:

وستخدم مصطلح مجتمع المعلومات بمعان متعددة، وليس هذاك تعريب معدد ومنفق عليه بشأنه، وربما يرجع ذلك إلى "حالة المعلومات" بجوانبها المتعددة ومدارسها المتباينة، ونسبتها المعهودة، وتفاعلاتها المعقدة مع الحياة بأسرها، فإذا أضفنا إلى ذلك طبيعة المفتوحة، والمتعددة الجوانب لمصطلح المعلومات، فضلاً عن الذائية الواضحة في التعامل معه، سهل علينا تفسير التباين بين الباحثين، فضلاً عن إدراك سبب عزوف الكثير من الباحثين عن محاولة تعريفه/حتى إن محمد السيد سعيد بصفه بأنه مصطلح "غهامن

ومراوغ"، ويستخدم بدلاً منه مصطلح "مجتمع المعرفة" وييرر ذلك بأن المعرفة عبارة عن منظومات من البيانات ذات الدلالة، ومعنى، مما يجعل الباحثين يجمعون بين المصطلحين، ومن ثم استخدام مجتمع المعلومات، والمعرفة (محمد سعيد، ٢٠٠٧، ص١٠).

كذلك مما أسهم في غموض المصطلح أن الصورة الكاملة المتبلورة لهذا المجتمع لا تزال جزءاً من المستقبل، فضلاً عن أن المفهوم لا يخص طائفة بعينها من المجتمع.

ولعل هذه الإشكالية لا تقتصر على الدراسات العربية فقط، وإنما تـشمل كـنلك البحوث، والدراسات الأجنبية. فيرى دارنلــى جـيمه Dearnley, James أن مجتمــع المعلومات قد ارتبط فى أذهان الكثيرين بالشبكة العنكبوتية العالمية، وبالتعلم عن بعد وغير ذلك مما يرتبط بالكمبيوتر كأداة وسبب لإحداث التغيير فيما تفعله. (Dearnley, James,).

وهو ما ألمح إليه كل من سوزان هارنبى، وذوا كـــالارك & Zoe Clarke مصطلح مجتمع المعلومات من جانب اختصاصى المعلومات من استخدام مصطلح مجتمع المعلومات من فهم وإدراك التأثير الذى تحدثه التغيرات الحديثة في المجتمع على دورهم والاحتياجات والمتطلبات المتغيرة المستغيدين من خــدماتهم. (Clake, 2003, p.xiii).

ويذكر رايث روث آندرو Whit Worth, Andrew في دائرة المعارف الدولية لعلم المعلومات والمكتبات أن مجتمع المعلومات هو المجتمع الذي أصبحت فيه المعلومات وليست السلع المادية، القوة المحركة الرئيسية، القسصادياً واجتماعياً، وثقافياً. (Whit).

ولا تخرج هذه التعريفات لمجتمع المعلومات في القرن الحادي والعشرين مسن حيث المضمون عما طرح قبل ذلك في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، يتضح ذلك من المستقرار تعريف كل من بر انسكومب Branscomb، وجون فيزر John Feather فيعرف برانسكومب Branscomb مجتمع المعلوماتية بأنه ذلك المجتمع المذي ينسشغل أفسراده بإنتاج المعلومات، أو جمعها، أو اختزانها أو معالجتها أو توزيعها. (Branscomb. A. 1986, p 279-311).

أما جون فيزر Feather, John فيعرفه بأنه "المجتمع السذى لديسه تكنولوجيسا معلومات متطورة ويتعلم كيفية استخدامها" (Feather John,1994,p 156).

وإذا انتقلنا من مستوى التعريفات الأجنبية إلى التعريف على مستوى الدراسات العربية لا نجد فروقاً جوهرية بينها إلا في الصياعة اللغوية، فتعرفه ناريمان متولى بأنسه "المجتمع الذى يعتمد في تطوره ونموه بصورة رئيسة على المعلومات، والحاسبات الآلية، وشبكات الاتصال، أى إنه يعتمد على ما يسمى بالتكنولوجيا الفكرية، تلك التي تضم سلماً، وخدمات جديدة مع التزايد المستمر للقوة العاملة المعلوماتية التي تقسوم بإنتاج وتجهيسز ومعالجة، ونشر وتوزيع وتسويق هذه السلم، والخدمات. (ناريمسان إسسماعيل متسولي، 1990، عس ص ٧٧-٢٨).

وبعرفه محمد جمال الدين درويش بأنه "المجتمع الذى يعتمد فى مجمـــل أنـــشطة حياته على الاستخدام، والتعامل بغزارة مع المعلومات" (محمد جمـــال الـــدين درويــش، ٢٠٠٠، ص ١٤).

و تطرح الموسوعة العربية لمصطلحات علوم المعلومات، والحاسبات تعريفاً لمجتمع المعلومات بأنه "مجتمع تتاح فيه الاتصالات العالمية، وتنتج فيه المعلومات بكميات ضخمة، كما توزع توزيعاً واسعاً، وتصبح فيه المعلومات قوة لها تأثير علم الاقتسصاد. (لحمد الشامي، ٢٠٠١، ص ٢٢٧٧).

أما تقرير التتمية الإنسانية العربية الصادر عام ٢٠٠٣ فيعرف مجتمع المعلومات بأنه: "المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة، وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة فسى جميسع مجالات النشاط المجتمعي والاقتصاد، والمجتمع المدنى، والسياسة، والحيساة الخاصسة، وصولاً للارتقاء بالحالة الإنسانية باطراد، أي إقامة التتمية الإنسانية. (برنسامج الأمسم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٣، ص ٢١٣).

ويرى ربحى عليان أن مجتمع المعلومات هو: "ذلك المجتمع الذي يتعامل أفراده ومؤسساته مع المعلومات بشكل عام، وتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات بشكل خاص في تسيير أمور حياتهم في مختلف قطاعاتها الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية والتربوية. والصحية، والسياسية (ربحى عليان، ٢٠٠٦، ص ٢٨).

وإذا انتقلنا إلى تعريف المنتديات الدولية، نجد أن مؤتمر القمة العالميسة لمجتمع المعلومات المنعقد في جنيف في الفترة من ١٠-١ ديسمبر ٢٠٠٣ بطرح تعريفًا لمجتمع المعلومات بأنه: "مجتمع يستطيع كل فرد فيه استحداث المعلومات، والمعسارف، والنفساذ إليها، واستخدامها، وتقاسمها، بحيث يمكن الأفراد، والمجتمعات، والشعوب مسن تسمخير كامل إمكاناتهم في النهوض بتتميتهم المستدامة وفي تحمين نوعية حياتهم (القمة العالميسة لمؤتمر جنيف ٢٠٠٣).

وتم التأكيد على هذا المعنى في وثيقة النزام تونس الصادرة عن المرحلة الثانيسة، ١٨-١٦ نوفمبر، ٢٠٠٥ القمة العالمية المجتمع المعلومات (وثيقة النزام تونس).

والملاحظ على جل التعريفات السابقة "العربية منها والأجنبية" أنها تؤكد الدور التكنولوجي في إنتاج المعرفة وتوظيفها لخدمة الأمور الحياتية. ولذلك نجد باحثاً مثل البستر دوف Duff يطرح مصطلح المعلوماتية الاجتماعية Duff يطرح مصطلح المعلوماتية الاجتماعية الدراسة متعددة الارتباطات لتصميم تكنولوجيا المعلومات، واستخدامها، وتأثيرها على المجتمع، والتي تأخذ في الاعتبار تفاعلها مع السياقات المؤمسية، والثقافية. (Alistain Duff, 2001, p 237-238).

وتختلف المعلوماتية الاجتماعية التي طرحها دوف Duff عن مجتمع المعلومات كما جاء في التعريفات السابقة في أمرين أولهما: أن المعلوماتية الاجتماعية تركر على الحاسبات وتكنولوجيا المعلومات وتعتبر تكنولوجيا المعلومات مجرد شأن واحد من شئون عديدة في دراسات مجتمع المعلومات، والاختلاف الثاني يتمثل فسي أن المعلوماتيسة الاجتماعية، تركز على المنشآت، والمنظمات، أو على قطاعات محددة في المجتمع، بينما تهتم دراسات مجتمع المعلومات، بتفسير أو شرح العملوات المعلوماتية كظواهر قومية، أو حلى علمية.

٢. مقومات مجتمع المعلومات.

يتسكل مجتمع المعلومات وفق مجموعة من المقومات الأساسية، الداعمة التسى تحقق كيانه ووجوده منها ما يلي:

صناعة المعلومات:

المعلومات، والصناعات المرتبطة بها، وخدمات المعلومات (سالم محمد السسالم،٢٠٠٥، ص ٥٠) ويشير سعد الحاج بكرى إلى تصنيف رباعي يعتمد على مبدأين رئيسيين هما:

التصنيف على أساس طبيعة تكوين المنتجات، والتصنيف على أساس الخدمات الذي نقدم إلى هذه المنتجات، والتي تقدمها هذه المنتجات "الخدمات" (سعد الحداج، ٢٠٠٣، ص ٤٢-٤٣).

ومن ناحية أخرى يذكر نيك مور Nick Moore أن قطاع المعلومات هو ذلك الذي يتكون من المؤسسات في كلا القطاعين العام والخاص، ثلك التسيى تتستج المحتسوى المعلوماتي، أو الملكية الفكرية، وتلك التي تقدم التسهيلات لتسليم المعلومات المسسئهلكين، وتلك التي تتكنا من تجهيز أو معالجة المعلومسات (, Nick (Moore, 1997, 274–276).

وبناء على ذلك فإنه يمكن تقسيم قطاع المعلومات إلى ثلاثة أقسام رئيسة هسى - صناعة المعنوى المعلوماتي Information Content وصناعة تسليم، أو بسث المعلومات Information وصناعة معالجة المعلومات Processing .

مقوم صناعة المحتوى:

وتعتبر صناعة المحتوى من أهم مقومات مجتمع المعلومات، بل هو أساسها على الإطلاق. ويمكن تبين أهمية صناعة المحتوى من الاستخدامات للمحتوى، وخاصسة المحتوى على الإنترنت (نبيل على، ٢٠٠٣، ص ١).

ونلك على النحو التالى: التطبيقات الإلكترونية، والتواصل بين أفــراد المجتمــــع، والتعلم والترويح، والمعلومات العامة، والتعريف بالأفراد أو المؤسسات. بيد أن الملاحظ أن حجم الإنتاج الفكرى العربى قياساً إلى الإنتاج العالمي قليل جداً، كما أن المحتوى العربى على الإنترنت من حيث عدد المواقع، وجودتها لا يرزال محدوداً أو ضعيفاً (محتوى الإنترنت العربى، الحالة الراهنة ومقترحات التطوير، ٢٠٠٣، ص ٣). ويرجع ذلك لعدة أسباب منها:

غياب إستراتيجية عربية لصناعة المحتوى، وتقشى ظاهرة التبعية المحتوياتية، وارتفاع نسبة الأمية فى بعض البلاد العربية، وانخفاض مستوى التعليم حيث لا يؤدى إلى نتمية القدرة على الابتكار والتطوير (السيد يسين، ٢٠٠١، ص٢٧١)

كذلك هناك الضعف العام فى بنية البحث والتطوير فى بعــض الـــدول العربيـــة وضعف الطلب على المحدّوى العربى (أحمد زويل، ٢٠٠٥).

ومواجهة اللغة العربية - باعتبارها أداة نقل المعرفة، واستيعابها لكثير من التحديات منها عدم تعربب التعليم الجامعي في التخصصات العلمية والتكنولوجية، في كثير من الدول العربية، كما أن التعامل مع أدوات تكنولوجيا المعلومات ما زال محدوداً وكذلك ضعف البنية التعتبة للاتصالات، وتكنولوجيا المعلومات.

مقوم صناعة الا تصال:

تعتبر صناعة الاتصال ذات أهمية بالغة ادورها الكبيسر في نقبل المعلومات والبيانات على اختلاف أشكالها، باستخدام الوسائط المتعددة، التي تؤدى دوراً جوهرياً في تطوير نقل المعلومات، وانسيابها، لتصل إلى كل بقعة على وجه الأرض في شوان معدودة. وقد أصبحت كفاءة المجتمعات نقاس بمدى كفاءة شبكة اتصالاتها، كما أصبحت نظم الاتصالات أهم عناصر البني التحتية لإقامة مجتمع المعلومات، بل يتوقف أداء جميع قطاعات التتمية على توافر وسائل اتصال فعالة لدعم أنسشطتها المختلفة (نبيل على).

مقوم معالجة المعلومات:

تعتبر صناعة معالجة المعلومات وتكنولوجيا المعلومات إحدى أهم المصناعات الإستر اتيجية الرئيسية لبعض الدول، حيث تساهم بفعالية في الناتج المحلى الإجمالي (خاك عبد الله السبتي،٢٠٠٣، ص٥٠) وتشتمل تكنولوجيا المعلومسات على نظم الحاسبات بأنواعها، وشبكات الحاسبات ومكوناتها وهياكلها المختلفة، سواء كانت شبكات محليمة، أو عالمية. هذا بالإضافة إلى أجهزة تخزين البيانات والأجهزة المساعدة الأخرى.

وتعتبر برمجيات نظم التشغيل، وإدارة الشبكات، ولغات البرمجة المختلفة جـــزءًا أحـاسياً من هذه التكنولوجيا. (على حبيش، ٢٠٠٥، ص٢٠).

بالإضافة إلى هذه المتومات الأساسية لمجتمع المعلومات، هناك مجموعة من المقومات الداعمة لمجتمع المعلومات تتمثل في:

. مقوم السياسة المعلوماتية:

ويقصد بها مجموعة القوانين، والأنظمة، والسياسات العامة التسى تسشجع أو لا تشجع أو تنظم إنشاء المعلومات، واستخدامها، واخترانها وتوصيلها، وبالتإلى فهى تتصل بالمتغيرات المجتمعية، السياسية والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية والقانونية. فهسى تتضمن مجموعة من المحاور التي تحدد مجاله من مثل سياسة وممارسة إدارة مسوارد المعلومات الحكومية، وسياسة البث، والإذاعة، والاتصالات عن بعد، وسياسة الاتصالات الدولية، وسياسة كشف أو إنشاء المعلومات، وسرية المعلومات، والخصوصية، وتشريعات الحاسب، والملكية الفكرية.

ولذلك يرى أحمد بدر أن أهداف سياسة المعلومات تكاد تكون متشابهة بين الدول المختلفة، وأن الاختلاف يرجع إلى العوامل المحركة لهذه السياسة، وفى آلية تطبيقها (أحمد بدر، ٢٠٠٢، ص٩٤).

المجلد السابع عشر ---

وهو مادعا ناريمان متولى إلى القول بحتمية إيجاد سياسية قوميية المعلومات. تعكس دور الحكومة في تنظيم الأنشطة المعلوماتية، بحيث تكفل الإفادة منها في جميع قطاعات الدولة، وترسم دور قطاع المعلومات في إرساء قواعد تتمية وتطبيق تكنولوجيا المعلومات، وتشجع على وضع البرامج المعلوماتية اللازمة في قطاعات التعليم، والبحث، والتتمية بما يكفل الاستخدام الأمثل للمعلوميات (ناريميان متولى، ٢٠٠٧، ص ٢٠٠٠ ص ١٢٠).

وتتضمن سياسة المعلومات خمسة مجالات فرعية هي حماية المعلومات، وأسواق المعلومات، والاتصالات عن يعد، والنفاذ العام للمعلومات الرسمية، ومجتمع المعلومات والبنية التحتية. (Rowlands, Ian, 2003, p. 284).

. مقوم المماية مقابل المرية، وأخلاقيات مجتمع المعلومات:

ويقصد بحماية المعلومات، إيجاد إطار قانونى واجتماعى فنى يمكن مسن خلاصه تعقيق الأهداف لضمان أو تأكيد أن المعلومات التى تنتمسى للأفسراد (أوالهيئات) يستم الحصول عليها، واختزانها، واستخدامها بطريقة تبين أنه لا يمكن استثارتها أو تطبيقها، أو القباسها، أو تبديلها، أو إتلافها بواسطة أشخاص غير مخول لهم بذلك (,2003 p.188).

. حرية التعبير:

وفقاً لإعلان المبادئ للقمة العالمية لمجتمع المعلومات بجنيف ٢٠٠٣، فإن لكل فرد الحق في حرية الرأى والتعبير، وأن هذا الحق يشمل حرية اعتلاق الآراء دون أي تدخل واستقاء المعلومات، والأفكار، وتلقيها، وإذاعتها بأى وسيلة كانت دون تقيد بالحدود الجغرافية (القمة العالمية لمجتمع المعلومات، إعلان المبادئ، جنيف،٢٠٠٣، ص ٨٠١) باستثناء المعلومات التي يؤدى الإقصاح عنها إلى الإضرار بشئون الدفاع، والعلاقات الخارجية، والأمان القسومي، والأناشطة التجارياة للحكومات، أو لأطاراف أخرى، والخصوصية الشخصية (القمة العالمية لمجتمع المعلومات، وإعالان المبادئ، چنيف، ٢٠٠٣ على ٨٠١).

وحرية المعلومات هي حق قانوني يسمح بمقتضاه لعامــة النــاس أو الجمهــور الوصول المعلومات الرسمية، وفقاً للتشريع القانوني "قانون حرية المعلومات" (Frankle). 2003, p

. حرية النفاذ إلے المعلومات:

ويشير إعلان مبادئ القمة العالمية لمجتمع المعلومات "جنيف، ٢٠٠٣" إلى أنسه ينبغى تيسير النفاذ إلى معلومات النطاق العام لدعم مجتمع المعلومات كما ينبغي حمايتها من سوء الاستغلال.

وهناك دساتير أو قواعد لأخلاقيات مهنة المعلومات، أعدتها جمعيات واتعدادت المكتبات والمعلومات، منها مثلاً الدستور الأخلاقي للجمعية الأمريكية لعلم المعلومات الذي يتضمن المسئولية تجاه الأفراد وتجاه المجتمع وتجاه الراعى أو المستفيد والمسئولية تجاه الخراجي (Frinks,1993, p.318-319).

نظريات مجتمع المعلومات.

النظريات التي تفسر طبيعة العلاقة بين مجتمع المعلومات، وتفعيل أداء القطاع التعليمي.

١٤٩ ----- المجلد السابع عشر

حظى مجال مجتمع المعلومات بالعديد من الدراسات فى تخصــصـات مختلفــة، أبرزها الاقتصاد، وتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، وعلم الاجتماع. ولقد حاول كـــل تخصص أن يفسر طبيعة مجتمع المعلومات ومدى مساهمته فى تفعيل القطاع التعليمي.

المنظور الاقتصادى:

يستند هذا المنظور على مسلمة أساسية مؤداها أن المعلومات ينظر إليها على أنها سلعة قادرة على إنتاج عائد استثمارى لا يقتصر على البعد المالى، بل هى فى ذاتها سلعة لها عائد ممثلة بذلك تحول وصفه بول. أ. ديفيد ودومينيك فوراى بأنه تحسول "كهيجان البحر" (دومينيك،٢٠٠٧، ص١٠).

ممثلاً بذلك اقتصادًا يقع في فنتين رئيسيتين: الاستثمار المخصص للإنتاج، ونشر المعرفة (أى في التدريب، والتعليم، والبحوث، والتتمية والمعلومات، والتنسيق من جهه، والاستثمار المخصص للإبقاء على الحالة المادية لرأس المال البشرى، "النفقات الخاصهة" من جهة أخرى (دومينيك، ٢٠٠٣، ص ص ص ١٥-١٦).

فوفق هذا المنظور الاقتصادى فإن المعلومات، والمعرفة تدعم بـشكل أسامــــى كثيرًا من الأنشطة الاقتصادية، والاجتماعية المهمة مثل التعليم، والبحسث، وهــو مــا لا يندرج بشكل محدد أو واضح في القطاعات الثلاثة المعروفة للاقتصاد، وهـــى الزراعــة، والصناعة، والخدمات. (Susan et al, 2003, p45).

وتعتبر محاولة فرتيــز مــاكلوب Fritz Machlup (۱۹۸۳–۱۹۸۳) لإنــشاء فياسات مجتمع المعلومات بمصطلحات اقتصادية، أول علامة بارزة في دراسة التغيــرات الاقتصادية التي خلفت مجتمع المعلومات وذلك في عمله الرائد "لِنتاج وتوزيع المعرفة في الولايات المتحدة The Production and Distribution in the united states الولايات المتحدة عبد النهادي، ۲۰۰۸، ص ٤٦)، وقام مارك بورات Marc Porat بفحــص

استخلاصات ماكوب Machlup. ووضع تقريرا يتكون من تصعة مجلدات بعنوان القد المعلومات Machlup. القدامات المعلومات المعلوم

ولا تقتصر اقتصاديات المعرفة على مبدان التقنية رفيعة المستوى، ولكن العلوم والتقنية تنزعان إلى احتلال منطقة مركزية في القطاعات الجديدة، مما يعطى دفعة إلسى النمو الاقتصادى المتجه إلى أعلى في الغالب على مدى العقود القليلة الماضية (صناعة الأدوية، وتطوير الأدوات العلمية، وتقنية المعلومات، والاتصالات، والملاحة الجويدة، والمواد الجديدة) (أ . ديفيد دومينيك، ٢٠٠٢ ص ١٧).

وتتشأ الاقتصاديات القائمة على المعرفة عندما يقوم الناس بمسماعدة المعلومسات وتقنيات الاتصال، بالتجمع لبذل جهود مكثفة ليتعاونوا في إنتاج (أي أن ينتجوا ويتبسادلوا) معارف جديدة.

ثانيا: المنظور التكنولوجي

ويرى هذا المنظور أن التطور التكنولوجي هو أساس التغير الاجتماعي، فمجتمع المعلومات هو مجتمع تحول فيه الاقتصاد بواسطة تكنولوجيا المعلومات، فالتطور المعاصر لتكنولوجيا المعلومات، ونظرية المعلومات قد قدما الأدوات الفكرية، والماديسة، التي يمكن استخدامها المساعدة في استخدام أكثر فاعلية للمعلومات (محمد فتحسى عبد اللهادي، ٢٠٠٨، ص ٥٠).

المنظور السسيولوجي

ويفترض هذا المنظور أن المجتمع كله يتغير بصفة أساسية تحت تأثير استخدام نكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، فوجود ونشأة نظام اجتماعى مختلف، وجديد، يرجسع إلى التحولات الحديثة في العمل، والاقتصاد، والتكنولوجيا. وذلك هو ما تناوله دانيال بل Daniel Bell في كتابه المجتمع ما بعد السصناعة The Coming of a Post Industrial Society حيث اهتم بثلاثة محساور أوليسا يتعلق بالقوى العاملة في المعلومات في المجتمع ما بعد المصناعي، ويتعلق العنصر الثساني بانسياب أو تذفق المعلومات وخاصة المعرفة العلميسة، أمسا العنسصر الثالث فيتعلسق بالحاسبات وثورة المعلومات غير أن هناك خمسة أبعاد لمفهوم بل لمجتمع المعلومات:

- ١. هناك تحول من اقتصاد وإنتاج السلع إلى اقتصاد إنتاج الخدمات.
- هناك زيادة فى الحجم والتأثير لفئة العمال المهنيين والتكنولوجيين.
- ٣. مجتمع ما بعد الصناعة أو مجتمع المعلومات وهو مجتمع منظم حول المعرفة.
 - الهدف العام هو إدارة النمو التكنولوجي.
 - التركيز على تطوير الطرق الخاصة بالتكنولوجيا الفكرية.

وفى هذه الحالة تصبح التكنولوجيا الفكرية مهمة للأعمال الإنسانية في المجتمع ما بعد الصناعي تماماً، كما لو كانت تكنولوجيا الآلة مهمة في المجتمع الصناعي.

كذلك قدم مانويل كاستيلز Manuel Castells نظرية عامة تفسر قيام مجتمع المعلومات العالمي، وتتنبأ في نفس الوقت بمستقبله وتقدم تحليلاً لمدور المعلومات في الموقت الحاضر. وإن كان كاستيلز يرى أن أهم أسباب التغيير والأولويسة فيها لأمسور الاقتصاد والتكنولوجيا، ويأتى بعدهما أمور الوعى والسياسة.

أما انتونى جدينز Anthony Giddens فيرى أن العولمة نفسها هي الظاهرة المركزية التي تقود التغيير الاجتماعى والاقتصادى، بما فى ذلك تبنسى تكنولوجيسا المعلومات، والاتصالات، والتي ينظر إليها على أنها الوسيلة وليست السسبب (Feather, 2003, P12-13).

كذلك نجد فرانك وبستر Frank Webster يرى أن مجتمع المعلومات بعد مظهراً من مظاهر التغير المستمر لفترة طويلة، وهـو ما يسميه معلوماتياة الحياة المعلومات Information of Life وهو ما يقصد به الاعتراف المنتامي بأهمية المعلومات وتوصيلها. (ijames, dearnley, 2008 p17).

- المنظور التاريخي

ويقوم هذا المنظور على مسلمة أساسية ومنطقية ألا وهسى أن المعلومسات لهسا تاريخ، فهناك تاريخ لكيفية جمع المعلومات، ولخترانها، والعمل على اتاحتها وهسذا هسو تاريخ الإمداد العام، والخاص لنظم الاتصال، وللمؤمسات التي وضعت من خلالهسا هسذه النظم في انتطاق العام.

فالوضع التاريخي العريض يقدم سياقا لفهم وتسأثير التكنولوجيمات الرقميمة، والتغييرات الاقتصادية، والاحتماعية التي ارتبطت بها، وهو يقدم أيضا السياق الصحيح لفهم وتحليل تطور التكنولوجيات الرقمية نفسها (محمد فتحمى عبد الهمادي، ٢٠٠٨، ص ٥٤).

- المنظور متعدد الأبعاد

ويعتمد هذا المنظور على أبعاد ومداخل متعددة لمجتمع المعلومسات بسدلاً مسن الروى الأحادية، ولعل ذلك يرجع إلى الطبيعة المفتوحة، ومتعسددة الجوانسب لمسمطلح "مجتمع المعلومات". وقد بذلت الجهود لتحديد أبعاد ومداخل وروى متشابكة المعلوماتيسة، قد تغنى عن تبنى رؤية أحادية لمجتمع المعلومات، ربما توصف ببعض العبوب. ولعسل هذا ما أشار إليه عالم المعلومات البريطاني، جون فيزر John Feather السذى قسدم إسهامات مهمة نتعلق بنظرية مجتمع المعلومات، أهمهسا كتابسه المعسروف - مجتمسع

المعلومات دراسة للاستمرارية والتغير. The Information Society a Study of Continuing and Change.

والمسلمة التى يقوم عليها هذا المنظور تتمثل فى دمسج العناصسر المتتوعسة للمعلوماتية بطريقة متوازنة، ذلك لأن المجتمع متعدد الأوجه، وكذلك المعلومسات، وأن تكنولوجيا المعلومات تغير المجتمع بطرق متعددة. (201-2332 , P231).

فأى نظرية لتفسير، وفهم مجتمع المعلومات، يجب أن تكون متعددة الأبعاد وذات علاقة واضحة بالتطورات الملحوظة في ليجاد الثروة والتعلم، والعمل الشخصي، ووقـت الفراغ، والفعل السياسي، والابتكار التكنولوجي عامل وليس المسئول الوحيد للتغير، كما أنه ليس كذلك دائماً الأكثر أهمية.

فمجتمع المعلومات في الأساس ظاهرة اجتماعية، إنه ينور حول كيسف يعسيش الناس ويعملون سواء فرادي، أو مع بعضهم بعضاً. (John Feather,2003.pp15-16)

والجدير بالذكر أن بعض العلماء الاجتماعيين يوجهون انقد إلى نظرية مجتمسع المعلومات أياً كان المنظور الذى يتناولونه، ومن أبرز هؤلاء نيكولاس جرانهام فسى دراسته المثيرة، وعنوانها: "مجتمع المعلومات كنظرية أو أيديولوجية: منظور نقدى التكنولوجيا، والتعليم، والعمالة في عصر المعلومات".

وهو يقرر أن مفهوم مجتمع المعلومات لا يصلح كنظرية، لأنه يتسم داخلياً بعدم الاتساق، ولا تؤيده الشواهد العلمية، وأن تفسير شيوعه في الخطاب الخاص بالسياسات لا يمكن تفسيره إلا على أساس أيديولوجي، وذلك أن التركيز على مؤسسات التعلميم برعم ضرورة الاهتمام بتكوين الرأسمال الإنساني، بما يتضمنه ذلك من رفع الكفاءة على أساس نمو المعرفة، وأهمية ذلك للذخول في المنافسة العالمية، وما يؤدي إليه ذلك من التوسع في

إنشاء جامعات افتراضية Virtual لا أساس له إذا نظرنا إلى حقائق سوق العمل (المسيد يسن، ٢٠٠٥، ص ٢٦٨).

الخطوة الثانية:

أبرز برامج التوجه نحو مجتمع المعلومات..

هناك مجموعة من البرامج لدعم التوجه نحو مجتمع المعلومات، توجــت بعقــد القمة العالمية لمجتمع المعلومات في دورتين، الأولى بجينيف في ديسمبر ٢٠٠٣، والثانية بتونس في نوفمبر ٢٠٠٥.

أ. برامج الولايات المتحدة الأمريكية:

ومن أبرز هذه البرامج، برنامج البنية التحتية الوطنية للمعلومات National الذي أقرته الولايات المتحدة الأمريكية، وتضمن ضمان بناء البنية الأساسية في مجال طرق المعلومات السريع التي تحتوى على بيئة ملائمة للإبداع، والجهود التنافسية، وتشجيع التطوير، بالإضافة إلى تطوير قوى العمل للمسشاركة في التغيرات السريعة للاقتصاد المبنى على المعرفة (بشار عباش، ٢٠٠٠، ص ص ص ١٠٠٠٠).

كذلك أقرت الولايات المتحدة مبادرة البنية التحنية السشاملة Global in Fras كذلك أقرت الولايات المتحدة مبادرة البنية التحديد وتعتمد على Structure initiative التى تتكون من شبكات محلية وقومية ودليسة، وتعتمد على خمسة مبادئ منها مجموعة من المبادئ من شأنها توفير خدمة معلوماتية شاملة في جميع قطاعات المجتمع (أبو بكر سلطان أحمد، ٢٠٠٧، ص ٤٧).

ب. أبرز برامج الأخاد الأوروبي:

وقام الاتحاد الأوروبي بوضع خطة عمل تنفينية Action Plan فسى يوليو ١٩٩٤ بعنسوان: Europe's Way to the information Society). (Corria, 1999, p 381-382).

الجلد السابع عشر _______ مور

نصت على مجموعة من الأهداف منها تحسين بيئة العمل مع الاهتمام بالتجارة الإلكترونية، والاستثمار في المستقبل الذي يبدأ من الفصل الدراسي مع الاهتمام بالتعليم مدى الحياة.

كذلك نشأت عام ١٩٩٨ الجمعية الأوروبية الإقليمية لمجتمع المعلومات European Regional information Society Association برنامجها إلى تطوير الممارسة، والمشاركة في المعرفة بشكل أفضل، كذلك تم إنساء مشروع "استشراف مستقبل المجتمع الأوروبي المعرفي" وذلك في مؤتمر لشبونة، مارس ٢٠٠٠ بهذف جعل أوروبا ذات اقتصاد يعتمد على المعرفة الأكثر تتافسية، والأكثر حركية في العالم بحلول عام ٢٠٠٠.

كما وضع الاتحاد الأوروبي عام ٢٠٠٢ خطة عمل بعنوان "أوروبا الالكترونية" ركزت على هدف "لنترنت للجميع" وفي عام ٢٠٠٥ قدم خطة عمل أطلق عليها "أوروبا إلكترونية شاملة" ركزت على الاستخدام الفعال لملإنترنت (أبسو بكسر سسلطان، ٢٠٠٣، ص ٤١).

وقامت فرنسا برسم الملامح العامة للتوجه إلى مجتمع المعلومــــات عــــام ١٩٩٧ وفقاً لعدد من الأولويات منها "التعليم والنقافة والتجارة الالكترونية، وإصلاح الإدارة العامة والتنظيم الفعال (بشار عباس، ٢٠٠٠، ص ص ٥٠-١٠١).

كذلك قدمت الانمارك نمونجًا يقوم على أساس أن المجتمع المعلوماتي للجميسع فاهتمت بالبنى الأساسية المبنية على الرؤية المستقبلية، وبخاصة تطوير خدمة الإنترنات، بناء قاعدة بحث صلبة. (نادر خضرو، ۲۰۰۰، ص ص ۱۰۰-۱۱۵). ووضعت فللندا عام ٢٠٠١ برنامج تقنية المعلومات والمجتمع وقدمت بلغاريا مبادرة المغاريا المعلوماتية عام ٢٠٠٤ كما وضعت هنغاريا، الإسستر انيجية الهنغاريسة لمجتمع المعلومات Hiss بغرض التنظيم المنهجي المهام المتصلة بمجتمع المعلومات. وشرعت لكسمبورج في برنامج الكسمبورج الإلكتروني E- Luxemburg بهدف بناء مجتمع المعلومات، ويسعى إلى تسهيل استعمال أدوات الاتصال الإلكترونية الحديثة بسين المواطنين، والأدوات، والشركات التجارية.

واعتمدت (سلوفاكيا) إستراتيجية بناء مجتمع المعلومات عام ٢٠٠٤، كما وضعت بولندا إستراتيجية بولندا الإلكترونية E- Poland إيتداء من ٢٠٠٤ بهنف تشكيل اقتصاد تنافسي بسنتد إلى المعرفة، وتحسمين نوعيسة الحيساة (القمسة العالميسة لمجتمسع المعومات، ٢٠٠٥).

ج. أبرز البرامج الأسيوية للتوجه نحو مجتمع المعلومات:

تعتبر الخطة الوطنية للمعلومات التي صدرت عن المعهد الياباني انطوير استخدام الحاسبات عام ١٩٧٢ تحت عنوان "خطة مجتمع المعلومات:التوجه السوطني نحسو عسام ٢٠٠٠ هي أول خطة وطنية للمعلومات على مستوى العالم مهدت بإنشاء الهيئسة العامسة الإستراتيجية لتقنية المعلومات في نهاية عام ٢٠٠٠، ثم أطلقت اليابان برنامجها: اليابسان الاكترونية للتحول إلى مجتمع واقتصاد معرفي.

ووضعت ماليزيا جدول أعمال باسم "رؤية ٢٠٢٠"، حيث أنــشأت مـــا يــسمى بالرواق الممتاز للوسائط المتعددة، يسانده بنية تحتية رقميـــة عاليـــة الــسعة للاتـــصالات البعيدة، وحماية الملكية الفكرية (أبو بكر سلطان،٢٠٠٢، ص ص ٥١-٥٤).

ووجهت الهند مبادرتها باتجاه إنشاء صناعة برمجيات هندية قوية، اعتماداً على القوة البشرية الهندية المتعلمة، واستطاعت أن تحقق قفزة في عدد المبرمجين لبصل عسام المجلد السابع عشر

۱۹۹۷ إلى ۱۲۰۰۰ مبرمج بعدما كان ۱۸۰۰ عام ۱۹۸۰ ووصل عـــام ۲۰۰۰ إلـــى ۲۴۰۰۰ مبرمج (بشار عباس، ۲۰۰۰، ص ص ۷۹-۸۷).

كذلك أطلقت سريلانكا برنامجهـــا الإلكترونـــي E-Srilanka بهــدف اســـتعمال تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات لتشجيع النكامل الاجتماعي، والنمو الوطني.

٤- أبرز البرامج الأفريقية نحو مجتمع المعلومات

تعتبر التوصية رقم ٧٩٥ التي تحمل عنوان "بناء طريق المعلومات الأفريقي." الصادرة عن منظمة الوحدة الأفريقية بمثابة الإعلان عن تأسيس وإنشاء البنيات الأساسية للمعلومات، والاتصالات.

ولقد نتج عنها وثبقة مبادرة مجتمع المعلومات الأفريقي:خطة عمل لوضع البنيات الأساسية للمعلومات والاتصالات في أفريقيا "AISI".

ولقد أشارت الوثيقة إلى أربعة مجالات رئيسة مطلوبة لبناء قطاع المعلومات، والاتصالات في أفريقيا و هر:

- بناء إطار مؤسسي وقانوني منظم، وآليات إدارية.
 - تطوير موارد بشرية فعالة.
 - بناء موارد تكنولوجية (بنيات أساسية).
 - بناء موارد معلومات (بنیات معلوماتیة).

كذلك اقترحت الوثيقة عداً من البرامج، والخطط التي يجب أن تتخذ حتى تصل أفريقيا إلى مجتمع المعلومات في نهاية المطاف (مفتساح محمد ديساب، يوليسو ٢٠٠٤، ص ص ١٩٧-١٩٧).

ـ أبرز البرامج العربية للتوجه إلے المعلومات:

هناك العديد من البرامج التى تتناول واقع ومستقبل التوجه نحو مجتمع المعلومات فى عديد من الدول العربية كل على حدة. غير أنه من الصعب عرضها كلها فى دراسة واحدة، لذلك سوف يقتصر الباحث على عرض الصورة الكلية التى تتمسل فى بعض الجهود الجماعية التى تتناول التوجهات نحو مجتمع عربى، وذلك على النحو التالى:

الاستراتيجية العربية للمعلوماتية ٢٠٠٠

وتعتمد هذه الإستراتيجية على إنشاء بنية تحتية لقيام مجتمع معلوماتي وفسى ذات الوقت على تطوير بنية فوقية للمعلومات لتشارك في إحداث التنميسة السشاملة للمجتمع العربي ككل. وذلك من خلال خمسمة محساور تعتبر إسستراتيجيات جزئيسة لتكوين الإستراتيجية العامة الممستهدفة – وهي: الترابط الشبكي والقيادة في كل مجتمع معلوماتي، وتنمية رأس المال البشري، وتنفق وتأمين المعلومسات، والبيئسة التستريعية والإداريسة والتنظيمية للأعمال الإلكترونية. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعساون مسع مركز المعلومات، ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراه، ٢٠٠٢).

ا. إمان بيروت وهناعة المحتوى العربية، ومؤشرات مجتمع المعلومات، فبراير ١٠٠٠٠.
 الصادر من اللجنة الاقتصادية، والاجتماعية لغرب آسياء "الاسكوا".

وقد اهتمت اللجنة بعنصرين على جانب كبير من الأهمية، أولهما صناعة المحتوى العربية، حيث قدمت مبادرة (المحتوى العربية عام ٢٠٠٣) بعد عقد اجتماع خبراء حول تعزيز المحتوى الرقمي العربي، بونيو، ٢٠٠٣.

وثياتيهما، مشروع مؤشرات مجتمع المعلومات ٢٠٠٥، حيث قدمت اللجنة دراسة مفصلة تناقش الحاجة إلى وجود مؤشرات تسهل تقرير سياسات مدعمة بالبراهين ترمى إلى بناء مجتمع معلومات في منطقة الاسكوا (اللجنة الاقتــصادية والاجتماعيـــة، لغربـــى آسيا: مؤشرات مجتمع المعلومات، نيويورك، الأمم المتحدة، ٢٠٠٥، ص ٨١).

 تقرير التنهية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣ "نحو إقامة مجتمع المعرفة" (المكتب الإقليمى للدول العربية لبرنامج الأسم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٣ ، ص ٢٠٠١).

ويقدم هذا التقرير رؤية لِستراتيجية لإقامة مجتمع المعرفة في البلـــدان العربيـــة تنتظم حول خمسة أركان هي:

- إطلاق حرية الرأى بكافة أشكالها.
- نشر التعليم بمواصفات الجودة، بكافة مراحله وأشكاله.
- توطين العلم، وبناء قدرة ذاتية في البحث والتطوير التكنولوجي.
- التحول الحثيث نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاجتماعية والاقتصادية العربية.
 - تأسيس نموذج معرفي عربي عام يعتمد التوجهات الرئيسة لتأكيد الهوية الثقافية.
- الرؤية القليمية العربية لعجتمع المعلومات " جمال محمد غيطاس، ٢٠.١، ص ٤٦).

وترتبط هذه الرؤية إلى حد كبير بالتجهيزات، والمشاركات العربية فسى القمسة العالمية لمجتمع المعلومات من خلال الأجهزة العربية، من ذلك الوئات السصادرة عسن المؤتمر العربى التحضيرى للقمة العالمية الذي انعقد بالقساهرة، فسى ١٨ يونيسو ٢٠٠٣. وهي وثيقة إعلان القاهرة، وخطة عمل القاهرة، ووثيقة القطاع الخاص العربي.

ولقد شكلت هذه الوثائق للخلاصة الأساسية لما تم التوصل إليه خلال الاجتماعات التحضيرية، والأعمال القطرية، وجهود فريق العمل العربي للتحضير القمة منذ ديــسمبر ٢٠٠٢. وقد أكدت وثيقة "إعلان القاهرة" على الدور المحورى المعرفة في صياغة المجتمع الإنساني الجديد "مجتمع الاقتصاد المعرفي". كذلك وثيقة "تداء دمشق لبناء مجتمع المعلومات العربي" وقد صدرت عن المؤتمر الإقليمي التحضيري الثاني للقسة العالميسة لمجتمع المعلومات الذي عقد تحت شعار "الشراكة في بناء مجتمع المعلومات العربي، في الفترة من ٢٣-٣٤ نوفمبر ٢٠٠٤".

كما صدر عن المؤتمر التحضيرى الشانى للاستعداد لدورة تـونس وثيقــة "الإستراتيجية العربية لمجتمع الاتصالات وتقنية المعلومات". وقد تناولت الوثيقة "الفجــوة التكنولوجية والعلمية والاقتصادية بين الدول العربية، وبعض البلدان التي لها نفس البدايات التموية".

و هدفت إلى الوصول لمجتمع يعتمد على تقنية الاتصالات والمعلوماتية متوافقة في ذلك مع الاتجاه المستقبلي للعالم المتقدم وذلك بحلسول عام ٢٠٢٠ (وثبقة إعمالان الإستراتيجية العربية لمجتمع الاتصالات وتقنية المعلوماتية، ، ص ٢٠).

وحددت الوثيقة سبعة محاور للانطلاق وهي: تهيئة المناخ العام وتشجيع الاستثمار، وتهيئة البنية التحتية للاتصالات وتقنية المعلومات وتتمية المدوارد البشرية، وتوسيع قاعدة قطاع أعمال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، واستخدام تقنية الاتصالات والمعلوماتية، لدعم تطبيقات التتمية الاقتصادية والاجتماعية، وتوسيع مجالات البحث التطبيقي والتطوير ونقل التقنية.

كذلك صدرت وثيقة "نحو تفعيل خطة عمل جنيف" رؤية إقليمية لــدفع وتطــوير مجتمع المعلومات في المنطقة العربية (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٥، ص ٨٥).

المجلد السابع عشر ـــــ

وقد اعتمنت هذه الوثيقة على بعض بنود إعلان المبادئ اجنيف ٢٠٠٣، كأسساس للعمل، وانتهت إلى وضع آلية المتابعة والتقييم ما بعد مرحلة تونس ٢٠٠٥.

الخطوة الثالثة.. أبرز العوامل التي أدت إلى زيادة الاهتمام بسضرورة تحقــق مجتمـــع المعلومات في القطاع التعليمي.

تجدر الإشارة إلى أن الاهتمام بتفعيل أداء القطاع التعليمي لا يعدد فسى الغالب حديثاً بل هناك عوامل متعددة زادت من الاهتمام بها في ميدان التربية والتعليم.

فهناك عديد من الباحثين قد ركزوا اهتمامهم على دراسة الجوانب المرتبطة بمحو الأمية المعلوماتية وعلاقتها بالمقررات الدراسية، بل إن البعض قد ذهب إلى أبعد من ذلك حيث رأى أنها تتطلب التعامل مع العديد من المقومات التاريخية والنفسية بل والعسضوية أبضاً.

بل لقد أصبح الاهتمام بها منذ العقد الأخير من القرن العشرين إلى درجة تصميم مشروعات تهتم بمدى فهم مهارات الوعى المعلوماتي، وبناء مقاييس لقدرات بعض براسج المهارات المعلوماتية وإعداد المناهج.

وبالطبع تضاعف الاهتمام بتفعيل أداء القطاع التعليمي في التسعينيات من القـرن الماضي، حيث زاد اعتقاد معظم المجتمعات بأن أفضل استعداد المقرن الحادي والعـشرين يكون من خلال التعليم عالى الكفاءة، الذي كفل تكوين وإعداد نشء، يصلح للقيسام بـاً-اء أدواره بفعالية في القرن الحادي والعشرين.

وهناك مجموعة منداخلة، ومتفاعلة من العوامل النربوية والنقافية والتكنولوجيسة التى كانت وراء زيادة الاهتمام بدور الثقافة المعلوماتية فى تفعيل أداء القطاع التعليمسى. ونعل من أهم هذه العوامل ما يلى:

أولاً: ردود فعل التحديات التربوية الهائلة الي طرحها مجتمع المعلومات، وما صاحبها من ضرورة مراجعة شاملة، ودقيقة للأسس التربوية السائدة

فلقد أفرز مجتمع المعلومات مجموعة من التحديات التربوية الهائلة، الناتجة عن الأمداف التربوية التي ينشدها، وما بينها وبين واقع الأمور في مؤسساتنا التعليمية من الختلافات مشكلاً بذلك مجموعة من التحديات.

فالفلسفة التربوية السائدة لدى مؤسساتنا التعليمية ما نزال ننظر إلى التربية كأداة للثبات، والاستقرار، وتركز كما قال عبد الله عبد الدايم منذ ما يقرب من عسشرين عاساً على انتشار التعليم لا نوعيته (عبد الله عبد الدايم، ١٩٩١، ص٣٧).

كما أن الواقع العملى وأساليب التعليم والتقويم، وأهداف المناهج ومضمونها وأسلوب الإدارة المدرسية، والتعليمية أبعد ما يكون عن تحقيق الجودة التعليمية بعدارسنا، فما زال أسلوب التقين والحفظ هو منهج التعليم السائد، كذلك هناك مجموعة من القيدود التى تحد من مشاركة التلميذ في عملية التعليم ومساهمته المدرسية في عمليات الإصسلاح والتجديد التربوي والإبداع، مع إغفال لأهمية الحوار والمشاركة وتهميش قيمة الحرية.

ولعل ذلك يرجع إلى عدم وجود فلسفة اجتماعية محددة المعالم، وهــو مــا دفــع المنظمة العربية للتربية. والثقافة والعلوم إلى وضع تصور لإطار عــام لفلــسفة تربوبــة عربية منذ عام ١٩٩١ (عبد الله عبد الدايم، ١٩٩١، ص ٢٢٠) إلا أنها لــم تتــرجم فـــى صورة خطط وإستر لترجيات محددة حتى الآن (٢٠٠٩).

مما يتطلب وضع ركائز لفلسفة تربوية ممثلة في العقلانية، والحرية، ووحدة الفكر، والحضارة الإنسانية مع مزجها بروح هويتنا الثقافية دون الانغلاق في نسصوص جامدة، وتأويلات قاصرة، والإدراك العميق بأن، إيماننا بوحدة المجتمع الإنساني لابد وأن

المجلد السابع عشر المجلد السابع عشر ١٣

يرتكز على النمسك بهويتنا، ولا يجب أن يتعارض مع كون الإنسان المـــصـرى مواطنــــأ عالمياً قادراً على أن يتعايش مع الثقافات الأخرى ويتفاعل معها.

وتتفق هذه الركائز مع ما طرحه إعلان بوخارست الصادر عن مؤتمر بوخارست الأوروبي للتحضير للقمة العالمية، حيث طرح مجموعة من المبادئ منها ضرورة تعزيز التتوع اللغوى، والهوية الثقافية "المبدأ الثالث" وكذلك ضرورة تتاول القسضايا العالميسة "المبدأ السابع".

لذلك نجد السيد يسن يطرح فكرة القيام بعملية لحياء ثقافى كاملة، تتكفل بالقصاء على ثقافة الاستبداد، وتؤسس لثقافة الديمقراطية، وتغرس مبادئها فى المدرسة والمجتمسع، وفى فضاء المجتمع كله، ومن ناحية أخرى ينبغى توسيع دائرة حريسة النفكيسر وحريسة التعبير إلى غير ما مدى، وتحكيم العقل فى صنع السياسات وصنع القرار، والاستفادة من التجارب المقارنة الناجحة (السيد يسن، ٢٠٠٨، ص ٢٨٠٠).

ويزيد من أهمية ما طرحه السيد يسن جسامة تأثيره في ظل مجتمع المعلومـــات، حيث الإبداع والابتكار مطلب أساسي لتحقيق التقدم.

وجوهر المشكلة أن التربية عليها الآن أن تنفذ هذه المهام بأقــصـى ســرعة فـــى مواجهة العوائق المادية التى لا يستهان بها، خاصة وأن هناك تزايدًا مستمرًا فى ما ينفــق على العملية التعليمية.

فلقد كان عبء الإنفاق على التعليم من موازنة للدولة والإنفاق العـــام لا تتعـــدى (٢٦٠) مليون جنيه منذ عام ١٩٨٠ لتقفز إلـــى هـــوإلي (٢٥.٩) مليـــار عـــام ٢٠٠٠- ما أنفق فيها على التعليم الجامعي العالمي قفز إلى حوإلى (٤,٥) مليار

سنوياً. غير أن هناك ما يطلق عليه بالفجوة التمويلية، خصوصاً إذا جرت المقارنـــة بـــين تكلفة الطالب في مصر وتكلفته في أقطار العالم ذات التعليم المتطور.

حيث يتر اوح ما تتفق على التعليم ما بين ٦-٧،٧% سنوياً مـــن النـــاتج المحلـــى الإجمالي في معظم الدول المنقدمة، وبعض الأقطار العربية، وتتفق إسرائيل ما بـــين ٧% و ٧٠٠ سنوياً. (حامد عمار، ٢٠٠٨، ص ص ١٥٥-١٥٦).

فمنوسط ما ينفق على التعليم من الناتج المحلى الإجمالي في مصر خلال السنوات العشر الماضية تتراوح ما بين ٤٠٤-٥٤ وأن نسبته إلى الإنفاق العام مسن الموازنسة السنوية ما بين ١٤-١٠-١٠.

وتشير بيانات البنك الدولى لعام ٢٠٠٢ إلى أنه في عسام ٢٠٠٠ كانست تكلفسة الطالب في انتعليم العام في مصر حوالي ١٥٠ دولاراً في السنة. وبالمقارنة بلغت تكلفسة الطالب في اليابان حوالي (٧) آلاف دولار في السنة وفي إسرائيل حوالي (٢٧٠٠)، وفي أمريكا (٢٧٠٠) وفي تركيا (٢٧٠٠) دولاراً في السنة.

وعلى الرغم من صعوبة المقارنة .. إلا أن النفاوت الكبير في الإنفاق تظــل لـــه دلالته في تقييم الأوضاع.

وفى التعليم الجامعى تبلغ تكلفة الطالب فى مصر حوالى (٢٠٠) دولار فى السنة بينما تبلغ تكلفته فى إسرائيل حوالى (٩٨٧٠)، وفى اليابان (٩٣٠،٥)، وفى أمريكا (٧٠٠٠) وفى ألمانيا (١٠,٩٠٠) وفى تونس (١,٥٢٥) وفى المغرب (٨٧٧) وفى تركيا (١,٠١٨) دولاراً فى السنة. (حامد عمار، ٢٠٠٨، ص ص ١٥٥-١٥٧).

الجلد السابع عشر

هو ما يبين القصور فى الموارد المتاحة للتعليم، والفجوة بين الواقع والمطلوب من أجل تعليم المستقبل. وهو تعليم ينشد تخريج منتج تربوى قادر على التعامل مع السوق العالمية، والمحلية بكفاءة مع ما تتطلبه من قدرات التنافس والتميز والجدودة، والالتزام بالمواصفات العالمية فى إنتاجها السلعى والخدمى والفكرى والثقافي.

وان كان تيم بريجهاوس Tim Brighouse يقرر أنه مسن الممكن أن تهسدر النفقات في أمور ليس لها علاقة أساسية بالعملية التعليمية أو لا تستثمر استثماراً فعالاً. فلا يكون للعامل الاقتصادي انعكاس على جودة العملية التعليمية

إن غايات التربية في عصر المعلومات وما به من تكامل المعرفة وتلاقح العلسوم وتداخل المجتمعات، وتحاور الثقافات، أبعد ما تكون عن هذه النظرة الاقتصادية السضيقة، وتتمية فكر الإنسان، ووجدانه لا يمكن تحقيقها من خلال هذه الخطية الصارمة..

كل ذلك يفرض ضرورة الترجه نحو أسس تربوية مخالفة لما استقرت عليه فسى عصر ما قبل المعلوماتية. من ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

- تنمية القدرة على الوصول إلى مصادر المعرفة الأصلية، وتوظيفها فسى حسل المشكلات، حيث أصبحت القدرة على طرح الأسئلة في هذا العالم المتغيسر الزاخسر بالاحتمالات، والبدائل تفوق أهمية القدرة على الإجابة عنها.
- إكساب الثلميذ أقصى درجات المرونة وسرعة التفكير وقابليـــة العـــراك Mobility
 نحت فعل الحراك الاجتماعى والتنقل الفكرى كنتيجة لانفجار المعرفة وسرعة تغيـــر
 المفاهيم.
- لابد، وأن تتعدى وظيفة التعليم تلبية الاحتياجات الاجتماعية، والمطالب الفردية، بــل
 تتجاوزها إلى النواحى الوجدانية، والأخلاقية، وإكساب الإنسان القدرة علـــى تحقيـــق
 ذاته، وأن يحيا حياة أكثر ثراء وعمقاً؟

- تتمية عادة التفكير الإيجابي، وقبول المخاطرة وتعميق مفهـوم المـشاركة ورفـض
 المسلمات، والتعلم من خلال التجريب والخطأ، والتعامل مع المحتمـل، والمجهـول،
 والاحتفاء بالغموض واستئناس التعقد.
- تنمية النزعة الإستمولوجية لدى التلميذ، بحيث يدرك كيف تعمل آليات تفكيره وذلك بجعله واعياً بأنماط التفكير المختلفة وذا قدرة على التعامل مسع العوامسل الرمزيسة بجانب العوالم المحسوسة دون أن يفقد الصلة التي تربط بينهما فالرموز والمجردات تتزايد أهميتها مع تزايد تقدم الفكر الإنساني، بصفتها وسائل لا غنسى عنها لإدراك حقيقة الظواهر، وتنمية الفكر وتمثل المعارف والمفاهيم المعقدة.
- وأن يكون هدف التربية هو إيجاد تلميذ متمسك بهويته الحضارية، وبقيمه قادر على التواصل مع الغير، يتقبل الواقع المختلف عن واقعه، والرأى المغاير لرأيه، فالتربيسة المرجوة في عصر المعلوماتية أن تهيئ التلميذ أن ينعم باستقلالية ليصبح قادراً على إيجاد عمله بنفسه، وأن يشغل أوقات فراغه التي تتحو إلى الزيادة المطردة بما يشرى حياته، وبعود بالخبر على مجتمعه وعالمه.

ثانيا: تزايد الرغبة الأكاديمية على مستوى العالم لتوسيع مظلة مجتمع المعلومات

فلقد تزايد الاهتمام عالمياً وعربياً في الأونة الأخيرة، خاصة منذ عقد الثمانينيسات من القرن العشرين بالمعلوماتية وتشير الدلائل إلى تزايد احتمال الاهتمسام بها فسى المستقبل القريب، والبعيد أيضاً، ولا يتسع المجال لتفصيل ذلك، وإنما نقتصر هنا على الدلائل التالية:

- اهتمام الاتحاد الدولي للتوثيق والمعلومات عام ١٩٩٦ بعولمة المعلومات.

- اهتمام الأقسام العلمية بالجامعات بإنخال كلمة معلومات في مسمياتها خاصة الأقسام العلمية المعنية بالإقتصاد وإدارة الأعمال، فقد تبين أن مسن بسين ٩٠ قسمماً جديداً للاقتصاد، وإدارة الأعمال نشأت في الجامعات اليابانية منذ عام ١٩٩٠ هناك أكثر من تأثيا استخدم مسمى تقسم إدارة ومعلومات الأعمال " Business Administration (محمد فتحي عبد الهادي، ٢٠٠٨، ص ٣٣).
- صدور مجموعة من المؤلفات العلمية التى تتبنى منهج علمى اجتماعى شامل الرواد علماء الاجتماع المهتمين بالتكنولوجيا وبالتغيرات المجتمعية الكبرى في العالم من مثل جان لوجكين. وصدور كتابه "الثورة المعلوماتية" الصادر عن المطابع الجامعية الغرنسية، ١٩٩٧، والذى يتسائل فيه عن كيفية توصيف هذه الثورة. وكتاب الإنسسان لعالمي، للباحث الفرنسى فيليب انجلهارت الصادر في باريس عام ١٩٩٦، والذى يحمل عنواناً فرعياً هو "هل بمكن المجتمعات الإنسانية أن تواصل البقاء؟".

كذلك صدور كتاب "الروح الجديدة الرأسمالية" للباحثين الفرنسيين بولتانسكي وشبايللو الصادر في باريس عام ١٩٩٩ والذي قام فيه الباحثان بتشريح بنيـة الرأسمالية الجديدة، والتي تقع في قلب ظاهرة العولمة، وبيان مفاهيمها وآلياتها. وصدور ثلاثيـة مانويل كاستلز عن دار نشر بالأكويل ١٩٩٦ التي تتضمن أشمل نظرية حتـى الأن فـى تحليل وفهم عصر المعلومات بعنوان: "الاقتصاد، والمجتمع، والثقافـة" ويتـضمن ثلاثـة أجزاء هم "صعود المجتمع الشبكي"، وقوة الهوية، ونهاية الألفية" (السيد يسن، ٢٠٠٥،

كذلك يلاحظ أن السنوات العشر الأخيرة من القرن العشرين، والسنوات الأولسى من القرن الواحد والعشرين قد شهدت ازدهاراً كبيراً في الدراسات المتعلقسة بموضسوع مجتمع المعلومات على المستوى العالمي و العربي، ففي الفترة من ١٩٩٩-٢٠٠١ بليغ مجموع الدراسات التي تحمل في عناوينها مصطلح Information Society في قاعدة بيانات LISA (١١٢) مادة أي خلال ثلاث سنوات فقط.

كذلك توجد دورية متخصصة هى Information Society التي تصدر عن دار تايلور وفرانسيس للنشر Tylor Francis, Ltd. وذلك علاوة على ثلاث دوريات أخسرى وهي:

- Information Communications and Society.
- Information Economics and Policy.
- New Media and Society.

وإذا انتقلنا إلى المستوى العربى أيضاً نجد أن دليل "الإنتاج الفكرى العربى فسى مجال المكتبات والمعلومات (محمد فتحى عبد الهادى، ٢٠٠٣) حسصر فسى الفتسرة مسن مداح - ٢٠٠٤م ما يقرب من (١٣٣) مادة تحمل عنوان "مجتمع المعلومات" علاوة علسى مواد أخرى تندرج تحت عناوين من مثل – اقتصاديات المعلومات، والمعرفة، وصسناعة المعلومات، والفجوة الرقمية. (محمد فتحى عبد الهادى، ٢٠٠٣).

كذلك انعقاد القمة العالمية لمجتمع المعلومات في دورتين: الأولى بجنيف فسى ديسمبر ٢٠٠٣، تحمل عنوان: إعلان المبادئ "بناء مجتمع المعلومات: تحد عسالمي فسى الألفية الجديدة، الصادر عن القمة العالمية لمجتمع المعلومات (جنيف ١٠-١٠ ديسمبر ٢٠٠٣)، والثاني يحمل عنوان: وثبقة التزلم تونس الصادرة عن المرحلة الثانية المقسة العالمية لمجتمع المعلومات (تونس-١٠-١٨ نوفمبر ٢٠٠٥).

ثالثا: أسباب تتعلق بتكوين وإعداد المعلم وكفاءته المهنية وخلفيته العلمية والثقافية.

فنتص الكفاءة المهنية للمعلم، وقصور خلفيته العلمية والثقافية الناتجة عن أسلوب اختياره، وتخلف طرق تأهيله، وعدم مداومة تدريبه، وكذلك عدم تسوافر الحسافز لديسه، والعزوف عن العمل بمهنة التعليم خاصة لدى الذكور.

كل ذلك يفرض الحاجة الماسة إلى تغيير جنرى في سياسسة تأهيل المسدرس والتخلص من الأساليب القائمة على التلقين، واستبدالها بأساليب التعلم بالاكتشاف والستعلم من خلال التجرية والخطأ، والقدرة على حل المشكلات، وإدارة المشاريع البحثية (أحمسد زوين.٥٠٠٠، ص ص ص ٢١٢-٢١١).

ولا يمكن لحداث هذه النقلة النوعية، إلا إذا شاع استخدام تكنولوجيا المعلومسات في كذبات النربية، ومراكز تأهيل المدرسين على مختلف المسئويات وفي جميع الأنشطة، ويرجم ذلك إلى عدة أمور منها:

- يرسخ هذا الوضع فكرة التعلم من خلال العمل (التعليم غير الرسمى) والستعلم العفوى، وهو أحد الأشكال الأساسية للدراسة في مجتمع المعلومات.
- إن استخدام مدرسى المستقبل للكمبيوتر طوال فتسرة دراسستهم سسيعمق لسديهم المهارات بالمستوى المطلوب لتدريسه.
- سيئيح احتكاك المدرسين المباشر بالكمبيونر، طسوال فتسرة دراسستهم فرصسة للتجريب، والإحساس المباشر بالإمكانات التعليمية، والتعلميسة التسى يمكسن أن تتبحها تكنولوجها المعلومات.

و لا شك أن الأمر بالنمبة للمدرسين القدامى أكثر صعوبة نظراً لأعدادهم الكبيرة وترسخ عادات أساليب التعليم التقليدى لديهم، وذلك يحتاج إلى حملة قومية لإعادة تأهيلهم تسهم فيها المؤسسات الرسمية وغير الرسمية وذلك في إطار خطاة متكاملة للتجديد المرسمية وذلك على المرسمية وذلك المرسمية ولمرسمية ولمرسمية وذلك المرسمية وذلك المرسمية ولمرسمية ولمرسمية المرسمية ولمرسمية المرسمية المرسمية ولمرسمية ولمرسمية ولمرسمية ولمرسمية ولمرسمية المرسمية المرسمية المرسمية ولمرسمية المرسمية ولمرسمية المرسمية المرسمية المرسمية ولمرسمية ولمرسمية المرسمية ولمرسمية المرسمية ولمرسمية المرسمية ولمرسمية المرسمية ولمرسمية ولمرسمية المرسمية ولمرسمية المرسمية ولمرسمية المرسمية ولمرسمية المرسمية ولمرسمية ولمرسمية ولمرسمية المرسمية ولمرسمية ول

التربوى. ولعل هذا هو ما أشار إليه تقرير الكونجرس الأمريك. (Report Congress) من ضرورة التأكيد على التنمية المهنية للمعلم، والمساعدة المستمرة لهم عن طريق توافر فرص تطوير المهنة.

إن ثورة التجديد التربوى المطلوبة لإدخال الثقافة المعلوماتيسة فسى مؤسسات التعليم، لا يمكن لها أن تتجح دون أن يكون على رأسها المدرس، فتكنولوجيا المعلومات لا تعنى " الثقليل من أهمية المدرس، أو الاستغناه عنه، بل تعنى فى الحقيقة دوراً مختلفاً له. ولابد لهذا الدور أن يختلف مع اختلاف مهنة التربية من تمصيل المعرفة، إلسى تتميسة المهارات الأساسية، وإكساب التلميذ القدرة على أن يتعلم ذاتياً، فلم يعد المدرس هو الناقل للمعرفة، والمصدر الوحيد لها. بل الموجه المشارك لطلابه فى مرحلة تعلمهم واكتسشافهم المستد.

لقد أصبحت مهنة التدريس في عصر المعلوماتية مزيجاً من مهام القائسد ومسدير المشروع البحثي، والذاقد، والمستشار. فالمطلوب إعداد المعلم إعداداً جيداً، ومتابعة تدريب وتثقيف لصممان كفاءت وتجدده المهنى، مما يتطلب إعادة صياغة مؤسسة كليات التربية التى تتسم بالجمود وفقدان روح التجديد فى أداءاتها المطلوبة لإعداد المعلم. ويتطلب ذلك وضمع خطة جديدة لتطويرها مبنى وبشراً ووسائط تعليمية متجاوزة للمصالح الخاصمة المرتبطة بالهياكمل والأوضاع الراهنة وممارستها.

والجانب الثانى هو الجزاء المادى لقاء ما يؤديه من عمـــل ومـــا يتحملـــه مـــن مسئوليات في تكوين أجيال المستقبل (حامد عمار، ۲۰۰۸، ص ۲۵۷).

رابعا: أسباب تتعلق بضرورة تنمية الإبداع خاصة إبداع التلاميذ بالسنوات الدراسية الأولى

فهناك اتجاه تسعى فيه التربية فى العالم نحو تنمية ملكات الإبداع، والابتكار لدى الأطفال، بل ويفكر البعض فى تنمية ذلك، وهم أجنة فى يطون أمهاتهم (أحمد شــوقى، ١٩٩٢، ص ص ٣٦-٣٦).

مما يطرح التساؤل عن كيفية تنمية ملكة الإبداع لدى الأطفال، ونوعية الإبداع لتى يجب أن، نركز عليها، والعمل على تكوين الطفل المخترع القادر على إعطاء الحلول المبتكرة للمشكلات، والتحاور مع الموارد المحدودة، وانباع الطرق غيسر التقليدية، والوصول إلى حل المشكلة من أقصر الطرق، مما يتطلب إحداث التوازن بسين إطلاق حرية الطفل، وإعطائه القدر المناسب من التوجيه، وبين حثه على فعسل المزيد، وعدم التسرع في إنضاجه خشية الاضطراب النفسى، والعقلى، وبين البحث عن المكتسل دون تحذق، والإغراق في التفاصيل، وهو أيضاً التوازن بين الوقسوف علسى أرض الواقسع الصلبة، والتحليق في عالم الرؤى الخيالية للعقل المبتكر الوثاب بحثاً عن أفساق جديدة (حامد عمار، ٢٠٠٨، ص ص ٨٨-٩٢).

ويتطلب هذا إحداث المشاركة الفعالة فى نتمية الإبداع لكل المشتركين فى العملية التدريسية، والتعليمية وفهما أعمق لما يحدث بالفعل داخل المدارس والفصول، أى جسودة التعليم، والتدريس التى تحدث داخل المدارس (محمود عابدين، ٢٠٠٠، ص ٣٢٠).

خامسا: فقد احتكار التمدرس، نتيجة للثورة التكنولوجية الهائلة

فلقد أحدثت الثورة التكنولوجية الهائلة التى يشهدها عالمنا المعاصـــر، تغييـــرات كبيرة انعكست على التربية والعملية التعليمية ممثلة فى تفعيلها (عبـــد الله عبـــد الـــرحمن الكندرى، ١٩٩٩، ص ٩).

عن طريق تتمية قدرات التعلم ذاتياً، والاهتمام بمؤسسات التعليم غير الرسمية ومراكز التدريب، والجامعات المفتوحة، ومدراء اليواء الطلق، مما يتطلب تنسبيقاً بين مؤسسة التعليم، وأماكن العمل، وبين التعليم، والإعلام (نبيل علمي، ٢٠٠١، ص ٢٣١) خاصة بعد أن ثبتت محدودية قدرة التعليم داخل النظام المدرسي بصورته الرسمية في حل المشكلات التربوية الأزلية، بالإضافة إلى ضعف جدوى الإصلاحات الهيكلية الكبرى في التأثير على العملية التعليب ية داخل المدرسة (محمود عابدين، ٢٠٠٠، ص ٣٢٠).

وقامت تطبيقات تكنولوجيا المعلومات فى تحسسين مجالات التعليم، والبحث العلمي، ورفع ممنتوى التعليم، والتعليم مسدى الحياة، ونقل خدمات التعليم، والتدريب إلى المناطق النائية المعزولة (صلاح زين السدين، ٢٠٠٨، ص ٧٧).

كذلك توجد خدمات التعليم عن بعد distance Education مثل نظام الجامعة المفتوحة، والبرامج التعليمية باستخدام الوسائط المتعدة وتكنولوجيا المعلومات، وإنتاج

الوسائل النعليمية بالوسائط المتعددة والتدريب على تكنولوجيا انتعبه. (صلاح زين السدين، ٢٠٠٨، ص ص ٣٦-٢٩).

خاصة وأن مينة التعليم في عصر المعلوماتية، هي تعليم التلميذ كيف يتعلم ذاتياً وكيف يداوم في عملية التعلم تلك على مدى فترات حياته، لقد فقد التمدرس احتكاره الذي طال لمهمة التعليم، وتعددت مصادر اقتتاء المعرفة لتشمل بجانسب المسدرس، الكتاب، والمراجع، والبرامج التعليمية، والمناهج المبرمجة، وبنك المعلومات.

الخطـوة الرابعـة: دور الثقافـة المعلوماتيــة فـى تفعيــل إداء القطــاع التعليمي:

أ- في خدمة المتعلم

الغاية المنشودة من إدخال الثقافة المعلوماتية في مجال التعليم هو إتاحة الفرصسة للط "ب لاكتساب المهارات، والمعارف اللازمة لفيم مجتمع المعلومات، والاقتصاد القائم على المعرفة والمشاركة فيها بنشاط، والاستفادة الكاملة منها، وإكساب التلميسذ المعسارف والمهازات، والخبرات اللازمة لكوفية استخدام الحاسبات وغيرها من التكنولوجيا والنفاذ على المعلومات المطلوبة بطريقة ميسرة وبأقل وقت ممكن، والوصول إلى مرحلة النضيج المعلومات التي تظهر باستقلاليتهم وممارستهم للتعلم (أحمد بدر، ١٩٩٦).

وهو ما خلصت إليه داليا الشافعي من أن انتشار الأمية الحاسوبية أحمد مظهم الأمية المعلوماتية، الناتجة عن نقص المهارات المعلوماتية لدى الطلاب، وإن كانت بنسب مختلفة فيما بين التخصصات العلمية، والنظرية لدى طلاب الجامعة (داليا المشافعي، ٢٠٠٥، ص.).

ويرى الشوابكة ووليد على أن اتجاهات الطلاب نحو برنامج الثقافة المعلوماتية الخاص بالجامعة أقل إيجابية فيما يتعلق باستخدام الخدمات الآلية، والمجموعات الخاصة، وأكثر إيجابية في المجالات المتعلقة بالتعرف على مكتبات الجامعة، ومصادرها، واكتساب مهارات البحث، واستخدام الفهارس، وإن كانت هناك فروق فردية بين الطلاب، والطالبات لصالح الطلاب في درجة الرضا عن البرنامج، وفي التخصصات العلمية والأدبية لسصالح التخصصات الأدبية (الشوابكة ووليد على، ٢٠٠٦). وذلك على عكس ما أوضحت دراسة سيسيليا براون Brown من أن طلاب العلوم الطبيعية بالجامعة على درجة عالية من الوعى المعلوماتي، وأنهم قادرون على الوصول للمعلومات، واستخداميا بكفاءة وتيميمها لتلبية احتياجاتهم المعلوماتية (Cecelia Brown, 1999).

كما أوضح مارك هيبورت أن الطلاب يمتلكون مهارات السوعى المعلوماتى، ولكنهم يو اجهون بعض الصعوبات عند إعداد المشاريع البحثية من مثل صمعوبة تحديد مشكلة الدراسة ووضع تساؤلات تعبر عنها (Mark Heport, 1999).

ونظراً لأهمية النقافة المعلوماتية في تفعيل أداء القطاع التعليمي- بصفة عامة - نجد رئيس مكتبة بركلي التعليمية Berkely بجامعـة كاليفورنيـا يقتـرح سلـسلة مـن الإستراتيجيات لتحسين مهارة الطلاب المكتبية، والمعلوماتية، وذلـك بعـد أن أظهـرت دراسته أن ٤٠% فقط من الطلاب هم من كانت لديهم القدرة على البحث بالمكتبة بـشكل صحيح، وقادرين على وضع الاستشهاد من الكتب والمقالات وعلى تحديد نتـائج البحـث على الانترنت، والوصول للمصادر الالكترونية الخاصة بموادهم (1995, (Berkly, 1995).

ولذلك نجد تقرير أنمرى سينه ۲۰۰۵ Annmaire Sinah ولذلك نجد تقرير أنمرى سينه إلزام الأكاديميين والمكتبيين بتدريب للطلاب في مرحلة ما قبل التخرج وكملذلك الطلاب الخريجين ليكونوا متقفين معلوماتياً. (Annmaire Singh, 2005).

المجلد السابع عشر ______ ١٧٥

ويتفق معه في ذلك كل من شيريل دى والبن ســـتانلى (Cheryl Dellen &) التى أظهرت ضرورة الحاجة للتدريب عند استخدام مصادر المعلومـــات الإلكترونية، وقواعد للبيانات، وتعليم المهارات الإلكترونية.

ولعل ما يزيد من أهمية التدريب على مهارات المعلومات ما ألمح إليه نومبيزدوا وكارين Ntombizodwa & Karin من أن الطلاب الذين شاركوا في برامج الإرشساد والتوجيه وتلقوا تدريباً على مهارات المعلومات لديهم القدرة على استخدام مصادر المعلومات، في حين أن غالبية الطلاب الذين لم يشاركوا ظهرت لديهم عدم القدرة على استخدام الفهرس الإلكتروني (OPAC). والمصادر المرجعية. وعدم المعرفة ببسرامج الإرشاد، والتوجيه المقدمة من المكتبة.

ولا ينفى أو يقلل من أهمية التدريب ما ذهب إليه كسل مسن ميسشيل هدوني Michelle Koney وسيسيليا براون Cecelia Brown ومارك هيبورت من أن طالاب الجامعات لديهم المهارات الأساسية للدوعى المعلوماتي، والمعرفة بكيفية الوصدول للمعلومات، واختيارها، واستخدام ما يتناسب منها مع موضوعاتهم. وربما يرجع ذلك إلى حدود عينة دراسته فقط. خاصة وأن هناك دراسات أثبتت عدم أهمية مهارات الدوعى المعلوماتي لدى الطلاب، حيث تشكل المهارات البحثية والمكتبية أقل درجة من الأهمية، وهو ما توصلت إليه كل من غلوريا وأن Gloria & Anne وإن اقتصر بحثهما على طلاب كلية الهندسة، والعلوم بجامعة والقرو OGloria J & Anne, 1999).

Janet لذلك نجد باحثين بجامعة بردوا وهما لويد فياسدمان، وجانيت فياسدمان بجامعة بردوا وهما لويد فياسدمان، وجانيت فياسدمان Rrationale Project يهستم

بتنمية مهارات البحث عن المعلومات لدى الطلاب وتوعيتهم بمصادر المعلومات الأخرى فى التقنية، وذلك بعد أن أظهرت نتائج دراستهما أن 10% فقط من الطلاب هم مسن يمتلكون القدرة على استخدام المكتبة، والبحث فيها، والمعرفة بكيفيمة الحصول علمى المصادر المرجعية، وإن كانت دراستهما على عينة من الطلاب المبتدئين ببرنامج الهندسة التقنية بجامعة بردوا Purdue.

ولذلك نجد أن الجمعية العالمية للتكنولوجيا في التربيسة تسضع مجموعسة مسن المجالات للأدوار المطلوب من الطالب إتقانها في مجتمع المعرفة القائم على اسسنخدام التكنولوجيا هي مجال الإبداع والابتكار، والاتصال والتعاون. يستخدم فيه الطلاب الوسائط الرقمية، والبيانات القائمة على تكنولوجيا الاتصال، والعمل فيها بصورة تعاونيسة داخسل الصف، وعن بعد، لدعم التعلم الفردى والتعلم من الآخرين، ومجال البحوث والمعلومات، حيث يقوم الطلاب بتطبيق الوسائل الرقمية لجمع وتقييم المعلومات، واستخدامها، ومجال توظيف مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتخطيط وإجسراء البحسوث، وإدارة المسئريع البحثيسة، وحسل المشكلات، وتكنولوجيسا العمليسات (مجلسة المعلوماتيسة

ب- في خدمة مصممي المناهج الدراسية..

Open Learning Resource بحيث يكون المنهج الدراسي مصدر تعلم مفتوح Open Learning Resource يتم من خلاله عرض المعارف، والمهارات، والبيانات العلمية، والأكاديمية ممسا يجعسل اكتسابها ممكناً بسهولة غير مسبوقة استخدام تكنولوجيا المعلومسات والاتسصال بحيست Delivery Method تتضمن كافة طرق التدريس من محاضرة ومناقشة وتعلم تعساوني

وذاتى وصفى منزامن، و لا صفي غير منزامن وتعلم الكنروني إلى غير ذلك من الطرق باستخدام تكنولوجيا المعلومات، و الاتصالات.

غير أن النقلة النوعية الحقيقية في تفعيل أداء القطاع التعليمي من خلال المناهج وبمؤازرة الثقافة المعلوماتية أن تأتى إلا بعد نضج نظام تحابل النصوص وفهمها أوتوماتيكيا بواسطة هذه الوسائل البرمجية المتقدمة، سيتم تعثيل النصوص في هيئة شبكات دلالية Semantic Nets تكشف بشكل سافر عن البنية المفهومية المنس Structure التى تحال النص إلى مجموعة من المفاهيم الرئيسة وما يندرج تحتيا مسن مفاهيد فرعية، ويتحول النص بها إلى كوكبة من المفاهيم، والمعارف التى تسرئبط مسع بعضها البعض من خلال مسارات محددة وواضحة (

ولقد تزايدت الرغبة على المستوى العالمي في تبضمين الثقافية المعلوماتية للمقررات الدراسية، وذلك لتفعيل أداء القطاع التعليمي بغض النظر عين التخصيصات الدراسية، وما إذا كانت تتناسب مع اتجاهات الطسلاب والمعلمين والأقيسام والبسرامج التعليمية أم لا.

وقد دفعت هذه الرغبة الأكاديمية بعض الباحثين لدراسة أثرها ومدى تفعيلها لأداء القطاع التعليمي بسشكل المطاع التعليمي بسشكل عام، وخصائص مقننة للبرامج والمقررات الدراسية، وعلاقة كل ذلك بالثقافة المعلوماتيــة وغير ذلك من القضايا الأكاديمية.

ولا يتسع المجال هنا لتفصيل ذلك، ونكتفى بإشارات لهؤلاء الباحثين، خاصة وأن الباحث يلمح اتفاقاً نسبياً بين التخصص فى مجال التعليم فيما يتعلق بتعريفهم للثقافة المعلوماتية، والاتفاق النسبى لا ينفى وجود بعض التباين، الذى قد يمثل من رؤيتنا تطوراً فى هذا المفهوم، حيث تتباين الرؤى وفقاً لتباين التخصصات الأكاديمية إلا أن جلها يــــشير إلى ضرورة التضمين.

فلقد تبنى رئيس مكتبة بركلى التعليمية بجامعة كاليغورنيا عمام ١٩٩٥ اقتسرات سلسلة من الإستراتيجيات تضمنت برنامج للتعليم المكتبى ذى مراحل متدرجة في الدراسة الجامعية بالتعاون مع الكلية لتدعيم موضوعات بحث تتطلب من الطلاب استخدام مصادر المعلومات.

وقدمت إليزابيث هارتمان Elizabeth Hartman مسشروعًا اهستم بتسميورات طلاب المرحلة الجامعية في فيم مهارات الوعى المعلوماتي، بهدف قياس قسدرة برنسامج المهارات المعلوماتية التى تقدمه جامعة Ballarta لطلاب الفرقة الأولى. (.2001).

وطرحت كل من غلوريا جي، وأنى Gloria J & Anne, 1999 برنامج الوعى المعلوماتي، والقعليم الببليوجرافي في جامعتي وانراسو Waterloo و جامعة غربسي أونتاريو Western Ontario و أوصتا بأن تكون برامج الوعى المعلوماتي والتعليم الببليوجرافي ذات علاقة مناسبة لاتجاهات الطلاب والأعسضاء والمجالات والأقسام، والتعليمة للكليات، وأن تكون متناسبة مع الاهتمامات الموضوعية، كما أكدتا على ضرورة إعداد استراتيجيات تسويقية للكليات والأقسام العلميسة للإعالام عسن الخسمات المعلوماتية التي تقدمها المكتبة. (GloriaJ & Anne, 1999).

كذلك قدمت سيسيليا براون Cecelia Brown مقترحًا لبرامج وخدمات تزيد من قدرة الطلاب على البحث عن المعلومات على أن تكون برامج التعليم والتدريب المكتبى المستقبلية متوافقة مع إمكانات العصر، ومع احتياجات الطلاب ورغباتهم، وكذلك أن تعسد

برامج متخصصة للمبتدئين تقدم ضمن البرامج التعليمية لزيادة خبرتهم في البحــث عــن المعلومات. (Cecelia Brown, 1999).

كما أدرج مارك هبيورت Mark hepwarthe مهارات التدريب على الدوعى المعلوماتي، ومهارات المعلومات في المقررات الجامعية، وأوصى بتطوير برامج للوعى المعلوماتي، ومهاراته ودمجها في مناهج الجامعة كمقرر دراسي، سواء بالنسسية لبحث الذي أجراه على طلاب جامعة نانيانج Wan yang التكنولوجية بسنغافورة أو بالنسسية لبحثه الذي أجراه على طلاب جامعة لوفبوره Laugh Broght بسنغافورة أيضاً. (Hepwarthe 1999 2002

كما قام كل من لويد فيلامان وجانيت فيلسدمان Rrationale Project بنطوير مشروع Feldmann الذى صمماه ليعمل على تكامل مهارات الاتصال والبحث عن المعلومات مع المناهج والمقررات الدراسية، بيدف إكمانب الطلاب الجدد المهارات الأساسية التى يحتاجونها للحصول على المعلومات المطلوبة، ولتشجيعهم على البحث الدقيق في موضوعات اهتماماتهم. وذلك على الطلاب المبتدئين في برنامج الهندسة التكنولوجية بجامعة بسردوا Purdue (المحالم Janet Feldmann, 2000).

وهو ما ذهب إليه كل من كارل باول وجين سميث Smith من ضرورة تتريب الطلاب على طرق الوصول للمعلومات التي تتناسب مسع احتياجاتهم بالإضافة إلى تعليمهم مهارات البحث في قواعد البيانات. (& Jene Smith, 2003).

كذك نائت إيفا إسكو Eeva Eskola بأهمية تدريس الوعى المعلوماتي، سواء أكان في منهج تقليدى أو في منهج يعتمد على المشكلة، إلا أنها أشارت إلى أن مهارات الوعى المعلوماتي تظهر بشكل أكثر في المنهج المعتمد على المشكلة من خلال الاستخدام الفعال للمعلومات، والمصادر المرتبطة بالحاجات المعلوماتية، وخلصت إسكولا إلى هذه النتيجة من انبحث الذي أجرته على طلاب الطب بغنلندا بجامعة توميرا الطبية التي طبقت المنهج التقليدي

ويتفق أنمرى سينه مع إسكولا في ضرورة تضمين مهارات الوعى المعلومساتى ليتكامل مع المنهج والمقرر الدراسى، برغم اختلاف نوعية عبنة الطسلاب النسى أجسرى عليها البحث حيث كانت من طلاب برنامج وسائل الإعلام والصحافة بجامعة Hofstro).

وأكنت نومبيزدوا وكارين Ntombizodwa و Karin على ضدرورة الإلمام بمهارات الحاسب في مناهج ومقررات الجامعة، وتأسيس برامج القوجيه والإرشاد بشكل رسمى على قواعد منظمة سواء بالنسبة للطلاب قبل التخرج أم لطلاب الدراسات العليا. (Ntombizo Dwa & Karin, 2005).

وعلى مستوى الدراسات العربية ولا تخرج الرؤيسة العربيسة لتسضمين الثقافية المعلوماتية المقررات الدراسية عما طرحته الدراسات والبحوث الأجنبيسة وعلس سسبيل المثال، نجد داليا الشافعي تؤكد على ضرورة إعداد برامج لمحو الأمية المعلوماتية لتشمل فئات المجتمع ما قبل الجامعي، والجامعي، وما بعد الجامعي، بما يتناسب مع ظروف، وإمكانات ومهارات، ومستويات كل فئة، وإلى ضسرورة دمسج بسرامج محسو الأميسة المعلوماتية، ضمن برامج تطوير وإصلاح التعليم في مصر (داليا الشافعي، ٢٠٠٥).

الجلد السابع عشر ______

كما أوصت دراسة كل من "يونس الشوبكة، ووليد على ٢٠٠٦ " بضرورة دمــج برنامج الثقافة المعلوماتية في مناهج الجامعة كمقرر يدرسه الطلاب علــي مــدى فــصل دراسي كامل، ويشترك أمناء المكتبات وأعضاء هيئة التدريس في تطويره وتنفيذه، علــي أن يتطور تبعاً لتطور المناهج الدراسية، وما تشيده المكتبات الجامعية من تطور في مجال تكنولوجيا المعلومات.

ولعل العرض التطورى السابق لروى هؤلاء الباحثين لتضمين الثقافة المعلوماتية في المقررات الدراسية، بوضح أنه من الضرورى لتفعيل أداء القطاع التعليمي أن نعسرف طبيعة المدخلات الثقافة المعلوماتية، ثم العملية انتي عن طريقها تفعل الثقافة المعلوماتية فيما يتعلق بالمقررات الدراسية داخل قطاع التعليم.. كل ذلك من أجل المساهمة في تقعيل أداء القطاع التعليمية وتربوية معينة.

ج - فيما يتعلق بالوسائط المتعددة وتكنولوجيا المعلومات:

وتستطيع التقافة المعلوماتية بفضل تكنولوجيا المعلومات أن تجعل المؤسسة التعليمية تحاكى الواقع الخارجى داخل أسوارها. وذلك عن طريق توافر الوسائل المتعددة للطالب للتواصل المباشر مع مصادر المعرفة خارج المؤسسة التعليميسة. فعن طريسق تكنولوجيا المعلومات ينتقل نبض الواقع وحيويته إلى المدرسة بغية أن يصبح التعليم أكثر واقعية.

كما يتم أيضاً شحذ وعى المتعلم بإتاحة فرص التعامل المباشر، وشبه المباشر مع هذا الواقع، وذلك حتى لا يصدمه هذا الواقع لحظة تخرجه.

وبذلك تكسر تكنولوجيا المعلومات احتكار المدرسة لمهمة نقل المعرفة فلسم يعسد التعليم هو العرادف للتمدرس، بل ناتج ثالوث التعليم الرسمى وغير الرسمى فسى مراكسز التدريب، وأماكن العمل، والتعليم العنوى من خلال وسائل الإعلام، والاحتكاك المباشر مع واقع الحياة خارج المدرسة.

كما يبرز دور تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في التعليم باستخدام أهم عناصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وهو نظام متكامل يسشمل المسواد السسمعية والفيديو والصور والمعلومات المكتوبة، وهذا التكامل يتيح إمكانات لتتميسة الاتسصالات البشرية (صلاح زين الدين، ٢٠٠٨، ص ص ٣٧-٣٨).

بيد أن مفهوم تكنولوجيا التعليم لا يقتصر على مجموعة الأجهزة الحديثة وإنصا يمتد نيشمل كافة فعاليات عمية التعليم والتعلم من علاقات إحداها علاقة الإنسان بالآلة، والتكنولوجيا. كما تمثل تكنولوجيا التعليم منهجاً في العمل وطريقة في القفكير وأسلوباً في حل المشكلات يعتمد على اتباع مخطط لأسلوب المنظمات في تحقيق الأهداف، ويتكسون هذا المخطط المتكامل من عناصر كثيرة تتداخل وتتفاعل معاً بقصد تحقيق أهداف تربوية محددة ويستفيد هذا الأسلوب من نتائج البحوث العلمية في المعي لتحقيق هذه الأهسداف بأعلى درجة من الكفاءة والاقتصاد في التكاليف (نرجس حمدي، ١٩٩٩، ص ٤٥).

فالوسائط المتعددة هى نظام متكامل يحمل رؤى تربوية تعتد إلى كل من المعلسم والمنعلم، فتعمل على تغيير النماذج التقليدية فى أدوارهم وتلغى مصطلحى ملقن ومستمع، وتحمل المتعلم مسئولية تعلمه كاملة، كما توسع دور المدرس إلى مصمم ومشرف وموجه تربوى (مصطفى عبد السميع، ١٩٩٩، ص ٤٨).

غير أن الدور الإيجابي للوسائط التعليمية لن يتحقق بفعالية وكفاءة بدون محــو الأمية المعلوماتية والدمج بين الوسائل والمصادر المحوسبة (أحمد بدر، ١٩٩٦). فلابد من بث نتافة المعلومات بين أفراد المجتمع، والتعرف على مسدى اهتمسام المؤسسات التعليمية في الأخذ بهذه الثقنيات، واستخدامها وتوظيفها على أسسس منهجيسة وخطط مدروسة للارتقاء بالوعى بين جمهور المستقيدين من خسماتها، وإزالة الأميسة المعلومات في أوساط المجتمع بتوافر البرامج والخدمات التسى تدعم التوجه نحو ثقافة المعلومات، وتقويته. (أحمد الميرغني، ٢٠٠٦،) وهو ما ظهر واضحاً في قدرة طلاب جامعة لوفبورة DOPAC واضحاً في قدرة طلاب جامعة لوفبورة OPAC والانترنت والأقراص المدمجة CD.ROM).

ولذلك يقترح كن من كارل باول وجين سسميث تعاسيم الطالاب كيفية تقييم المعنومات التي يحصلون عليها من الانترنت وبيان كيفية التعامل مع انتكنولوجيا الحديثة، خاصة بعدما تبين أن نديهما قلة استخدام الطلاب لملانترنت للحصول على المعلومات التي يحتاجونها في دراستهم ٢٩-١%) (Carol Powell & Jene Smith, 2003).

وهو ما ذهبت إليه أيضاً شيريل دى والسين ستانلى Cheryl Dee & Ellen من أن مصادر المعلومات الصحية المطبوعة اكثر استخداماً وأنها مفضلة أكثر من المصادر الالكترونية لسهولة استخدامها، والوصول إليها، وذلك في محاولة استكشاف مستوى المهارات التكنولوجية لطالبات التصريض. (Cheryl Dee & Ellen Stanly,).

يؤكد ذلك أيضاً نومبيزدوا وكارين Ntombizodma & Karin حيث أظهرت دراستهما عدم قدرة الطلاب - سواء في مرحلة ما قبل التخرج أو طلاب الدراسات العليا- على استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية، وتقييمها وكيفية الاقتباس منها، من ذلك مثلاً عدم القدرة على استخدام الفهرس الإلكتروني (OPAC) لذلك أوصت الدراســة بضرورة الإلمام بالمهارات الحاسوبية في مناهج ومقررات الجامعـــة (Ntombizodma &).

د - فيما يتعلق بالمعلم (المدرس)

تستطيع الثقافة المعلوماتية أن تفعل القطاع التعليمي بمختلف مستوياته وأنواعه فيما يتعلق بالمعلم وذلك عن طريق إكسابه المدرس - مهارة العمل بأدوات تكنولوجيا المعلومات، وذلك عن طريق تدريبه، وخاصة كبار السن منهم حيث أسم يولد هولاء المعلمون في ببنة الكترونية ولكنهم يعيشون فيها الآن، وذلك فمن الأهمية تعليمهم كيفية التعلم مع هذه البيئة الجنيدة عليهم حتى يتمكنوا من:

- استخدام م برامج خدمة التعلم بالتوازي مع الأساليب التقليدية للتخفيف عنب مسن
 جهد الإشراف المتكرر في متابعة تقدم للطلاب في إتقان المهارات المطلوبة.
- ٧. استخدام برامج خاصة تعاونه أى المعلم فى عرض مادته التعليمية بـعـورة أكثر فاعلية، خاصة تلك التى تتناول مفاهيم معقدة من مثل التفاعلات الكيميائيسة وعمليات التطور البيولوجية وما شابه، حيث يكثر فى هذه النوعية من البـرامج استخدام أسلوب المحاكاة بواسطة الكمبيوتر Computer Simulation.

إن البدف من هذا الأسلوب هو نقل صورة من الواقع الذي يصعب توافر نماذج فعلية مصغرة أو مكبرة له داخل المدرسة كمحاكاة عمليات الاحتراق الداخلي، أو تمثيل العمليات التي تحدث على مدى زمني طويل أو قصير للغاية مثل المتغيرات البيئية، والجيولوجية، والتقلبات الاقتصادية، والتطورات البيولوجية أو تلك التي يستحيل تكرارها كمحاكاة انفجار المفاعل الذرى تشرنوبيل.

كذلك يمكن للمعلم أيضاً أن يستخدم الكمبيوتر كمجرد وسيلة عسرض وكوسسيلة للتحكم فى الوسائط التعليمية المختلفة Multi-Media للسربط بسين الأجهسزة السسمعية والبصرية المختلفة، حيث يخزن المعلم فى برنامجه السيناريو المطلوب لتقديم مادة درسه، ليقوم الكمبيوتر بدور المايسترو فى تتظيم الإيقاع، وتوزيع الأدوار على الوسائل المختلفة، لتقديم المادة التعليمية. كذلك استخدام الكمبيوتر فى تصحيح إجابسات الطسلاب وتسجيل بياناتهم الدراسية.

ه - فيما يتعلق بالمكتبات الخاصة بالمؤسسات التعليمية..

في ظل ظروف اجتماعية سريعة التغير بسبب تزايد وسائل الاتصال كما وكيفً.
والانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي وغير ذلك تؤدى المكتبات الخاصــة بالمؤســــات
التعليمية وظائفها المتنامية، وعليها أن تتوقع المزيد من الوظائف، وكذلك عليها أن تتوقــع
الكثير من التغيرات التكنولوجية التي تؤثر في أدائها.

وعلى المكتبات أن تثبت نجاحاً فى تحمل المسئوليات المنز ايسدة، ولاسسيما وأن التقدم التكنولوجى فى وسائل الاتصال قد نز اينت فى الفترة منذ منتصف السبعينيات مسن القرن العشرين بظهور الإنتاج الآلى، واستخدام الكمبيونر، وغير ذلك.

وقد أثرت هذه التغيرات على وظائف المكتبات، والتي يجب أن تتغير جذرياً منذ عقدين أو ثلاثة على الأكثر، فأداء المكتبات بطريقة روتينية قد اختفت تقريباً وظهر بدلاً منها الأداء المتناسب مع التغيرات التكنولوجية السريعة. ومن هنا كان على المكتبات أن تعيد النظر في أهدافها، وبرامجها، وطرائقها لمقابلة هذه التغيرات، والتأثير فيها، وعليها بالتالي أن تراجع ما تقدمه مع ما يتناسب لتفعيل دور الثقافة المعلوماتية فـى القطاع. ولعل ما يزيد من أهمية المكتبة ما المحت إليه إليزابيث هارتمان المحت المحت الله النزابيث هارتمان من خالال Hartman من أهمية دور المكتبة في تطوير مهارات الوعي المعلوماتي من خالال الأواسى Ballerta لطالب المعلوماتية الأواسي Michelle Honey وهو أيضاً ما أكده ميشيل هوني (Elizabeth Hartman, 2001) من أن للمكتبة دوراً في تفعيل الوعي المعلوماتي (Michelle Honey, 2006).

لذلك نادى كل من كارل باول وجين سميث Caral Powelle & Jene Smith بضرورة أن يكون للمكتبين وأخصائي المكتبات دور لتعزيز الجهود في توضيح الفائدة من أهمية البحث عن المعلومات. بحيث يكون المكتبة الأكاديمية دور فعال في تقديم دروس عملية تنمى مهارات التعلم مدى الحياة. وذلك عن طريق تعليم المهارات الأساسية لكيفية استخدام المكتبة، وتحديد الحاجات المعلومات، وتحديد أماكن المعلومات ومصادرها واستخداماتها (Caral Powell & Jene Smith, 2003).

وهى نفس النتيجة التى توصل إليها كل من لويد فيلدمان، وجانيت فيلدمان لنجمة التى توصل إليها كل من لويد فيلدمان، وجانيت فيلدمان Lioyd Feldman & Janet Feldman يمثل المرحلة الأولى لمشروع Rational Project وذهب أحمد ميرغنى أبعد مسن ذلك حيث أفرد دراسة عن دور المكتبات ومراكز المعلومات في تتمية ثقافة المعلومات لسدى المجتمع الخليجي (أحمد ميرغني، ٢٠٠٦،).

بيد أن أن مرى سين Ann Marie Sigh قد اشترط لتاأثير التعليم المكتبى، ودعمه لمهارات الوعى المعلوماتى أن يكون مقترن ومتكامل مع مقرر ومسنهج دراسسى (Ann Marie Sigh,2005).

المجلد السابع عشر ـــــــ

مهارات الوعى المعلوماتي، وهو ما ظهر واضحاً في ننائج دراسة نـــومبيزدوا وكــــارين عندما قاما بالكشف عن دور المكتبة الأكاديمية بجامعة فورت هير بجنوب أفريقيا.

كما أن دور الثقافة المعلوماتية في تفعيل أداء القطاع التعليما فيما يتعلى المكتبات يتطلب التعامل مع العديد من المقومات التاريخية، والنفسية وغيرها بهدف تحديد الصعوبات التي تعانيها المكتبة المعاصرة في التعامل مع مجتمع يعاني من الأمية المعلوماتية مما يتطلب فهما أوضح للمكتبات في التعامل مع مشكلات الأمية المعلوماتية (مجدي إبر اهيم، ٢٠٠٥) من ذلك ما أشارت إليه داليا الشافعي من أن أهم مظاهر الأميسة المعلوماتية في المجتمع الجامعي، عدم وجود أساس موحد بين المكتبات الأكاديمية يتم به التعريف بالمكتبة وخدماتها (داليا الشافعي، ٢٠٠٥).

كذلك ما أشارت إنيه أمنية خير من ضرورة توافر الإرشاد الكافى للباحثين علسى طرق التعامل مع المكتبة وأنظمتها ومصادر المعلومات ونوعياتها (أمنية خير.٠٠٤).

بحيث يكون للمكتبة دور مثلها فى ذلك مثل وسائل الإعلام الجماهيرية، وهو مسا تناولته عبير عبد العال ٢٠٠٣ فى مقارنتها بين دور المكتبات العامة ودور وسائل الإعلام الجماهيرية فى النوعية البينية (عبير عبد العال، ٢٠٠٣).

و- فيما يتعلق بالإدارة:

وذلك عن طريق تكوين مراكز المعلومات التربوية التي تعد بمثابة أحد المقومات الأساسية لزيادة فاعلية الإدارة التعليمية وترشيد عملية وضع السياسات التعليمية، ومتابعة خطط التجديد والإصلاح التربوى، علاوة على تقديم خدمات عديدة لمطورى المناهج والباحثين التربويين.

بحيث لا يقتصر دور هذه المراكز على تقديم البيانات الإحصائية المختلفة عـن الطلاب، والمدرسين والأبنية المدرسية (الدراسية)، وتحليل نتائج الامتحانات.

بل يقدم خدمات الإحاطه الجارية Retrospective Search والمستخلصات والترجمة وإمداد الوثائق لغنات مختلفة من مستخدمي القرار، والمخططيين والإداريسين والباحثين.

ولعل هذا هو ما أشار إليه عادل معايعه من أن ثورة المعلومات قد أحدثت تحولات جذرية متصارعة وفى إحداث مفاهيم جديدة تتطلب بالضرورة إحداث أساليب تفكير جديدة فى الإدارة بشكل عام (عادل سالم معايعة، ٢٠٠٨، ص١٠) حيث أثرت ثورة المعلومات على إدارة الموارد البشرية و المالية مما يتطلب أن تكون إدارات التعليم صالحة للمستقبل Innovative وأن تكون إدارة مبدعة Ompetitive وتنافسية Competitive وشفافة Transparent وتتجه نحو الجودة Ovality oriented وعالمية المعالمة المعارفة وهو ما طرحته كريمتين شلوغل ٢٠٠٦ (كريمتين شلوغل ٢٠٠٦ (كريمتين شلوغل ٢٠٠٦).

بيد أنه من الضرورى أن نتجاوز المؤشرات الإحصائية النقليدية إلى المؤشرات غير التقليدية، لقياس مظاهر الخلل المختلفة، في قطاعات التعليم، مشل نفسشى ظساهرة الدروس الخصوصية، وتسرب التلاميذ، وضعف أداء المدرسين، والحالة الفنية المترديسة لتجييزات التعليم، وتلخيص شكاوى الجمهور وأولياء الأمسور فسى مستوى الخسمات التعليمية، وذلك عن طريق زيادة فعالية الإدارة المدرسية، وتخفيسف الأعباء الكتابيسة، والروتينية عن طريق دعم المهام المختلفة للإدارة المدرسية مثل:

سجيل الطلاب الجدد. وحفظ سجلات الطلاب. وميكنة نظام الاستعارة الداخلية والخارجية داخل المدرسة. مراقبة أداء المعلمين. إصدار جداول العاصص وقاواتم تحميل المدرسين والقصول. ومراسلات أولياء الأمور. وتحليل نتائج الامتحانات علاوة على أن استخدام الثقافة المعلوماتية واستخدام الكمبيوتر في إدارة المدرسة يولد قناعة لدى الطلاب بأهمية استخدامه في الحياة العملية عموماً، وفي الإدارة بوجه خاص.

191

قائمة المراجع

أولا: الكتب:

- ١- أبو بكر سلطان أحمد: التحول إلى مجتمع المعلومات، نظرة عام، أبو ظبى، مركز الأمارات
 للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبى، ٢٠٠٧.
 - ٢- أحمد زويل: عصر العلم، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٥.
 - ٣- أحمد شوقى: هندسة المستقبل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
- أحد محد الشامي وسود حسب الله: الموسوعة العربيسة لمسصطلحات علسوم المكتبسات والمعلومات والحاسبات، المكتبة الأكاديمية، القاهرة ١٩٩٥.
- حامد عمار: الإصلاح المجتمعي إضاءات ثقافية والقضاءات تربوية -، الهيئة المصرية
 العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٨.
- آ- ربحى مصطفى عليان: ما تمع المعلومات والواقع العربي، عمان، دار جرير المنشر والتوزيع
 ٢٠٠٦.
- ٧- سالم محمد السالم: صناعة المعلومات في المملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطلية،
 الرياض.
- ٨- صلاح زين الدين: تكنولوجيا المعلومات والتتمية الطريق إلى مجتمع المعرفة، ومواجهة
 الفجوة التكنولوجية في مصر، المهيئة المصرية العامة للكتاب، ج م ع، ٢٠٠٨.
- ٩- عبد الله عبد الدايم: نحو فلمغة تربوية، الفلسغة التربوية ومستقبل السوطن العربسي، مركسز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩١
- ١٠ عبد الشعبد الرحمن الكندى: تقعيل التمليم وتقعيل العملية التربوية، تعليم اللغات كتمسوذج،
 في مصطفى عبد السميع محمد: تكنولوجيا التعليم، دراسات عربية، مركز الكتاب للنشر،
 ١٩٩٩.

الجلد السابع عشر ______

- ١١- على على حبيش: الموجة الثالثة وقضايا البقاء، القاهرة، مكتبة الأهرام. ٢٠٠٥.
- ١٢- محمد السيد سعيد: ماذا يعني مجتمع المعرفة، جريدة الأهرام عند ٢٩ يوليو ٢٠٠٢.
- ١٣ محمد جمال الدين درويش: التخطيط للمجتمع المعلوماتي، المكتبسة الأكاديميــة. القــاهرة،
 ٢٠٠٠.
- ١٠ محمد جمال الدين درويش: التخطيط للمشروعات المعلوماتية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة،
 ٢٠٠٢.
- ١٥- محمد فتحى عبد الهادئ: الإنتاج الفكرى في مجال المكتبات والمعلومات، مكتبة الملك فهد
 الوطنية، الرياض، ٢٠٠٣.
- ١٦ محمود عباس عابدين: علم اقتصاديات التعليم الحديث، الدار المصرية اللبنانيسة، القاهرة
 ٢٠٠٠
 - ١٧- ناريمان إسماعيل متولى: اقتصاديات المعلومات، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ١٩٩٥.
- ١٨- نرجس عبد القادر حمدى: تكنولوجيا التعليم والتتريس الجامعي. في مصطفى عبد السميع،
 تكنولوجيا التعليم، دراسات عربية، مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٩.

ثانيا: الدوريات:

- ١- أبو بكر سلطان أحد: المجتمع والمعرفة والانترنت، مجلة العلوم والثقنية، ع ٢٥، مـــارس،
 ٢٠٠٣.
- ٢- أحمد بدر: السياسة المعلوماتية، دراسة فى المفاهيم والأطر ومناهج البحث، مجلسة الكتساب والنشر، مج ١ ع٢، يوليو- ديسمبر ٢٠٠٢.
- ٣- أحمد بدر: محو الأمية المعلوماتية والدخول إلى القرن الحادى والعشرين، مجلة الاتجاهات
 الحديثة فى المكتبات والمعلومات، ع٥، ١٩٩٦.
- أحمد محمد ميرغنى: دور المكتبات ومراكز المعلومات فى تنمية ثقافة المعلومات، نسشرة جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج، مج ١١، ع٢، ٢٠٠٦.

- د- بشار عبشر: مجتمع المعلومات العربي، المفاهيم والمرتكزات والتوجهات، مجلة معلومسات دولية. ع ١٣
- ٢- خاك عبد انه السبتى: مستقبل صناعة تقنية المعلومات فى دول مجلس التعاون الخليجى، مجلة التعاون الصناعى، ع ()، ٩٣ أكتربر.
 - ٧- سعد على الحاج بكرى: صناعة المعلومات وأفاق المستقبل، العلوم والتقنية، ع: ٢٠٠٣.
- ٨- عادل سائم موسى معايعه: إدارة المعرفة والمعلومات في مؤسسات التعليم العالى: تجسارب
 عالمية، مجلة در اسات المعلومات، العدد الثالث، سبتمبر ٢٠٠٨.
- ٩- عبير عبد العال هلال: دور المكتبات في محو الأمية المعلوماتية البيئيــة دراســة مــسحية لأنشطة عينة من المكتبات العامة بمحافظتي القاهرة والجيزة، مجلة الاتجاهات الحديثة فـــي المكتبات والمعلومات ٢٣، ٢٠٠٣.
- ١٠ مجدى محمد إبراهيم: محو الأمية المعلوماتية، الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات،
 مج١١. ع ٢٣، ٢٠٠٥.
- ۱۱- مجدى محمد إبراهيم: محو الأمية المعلوماتية، الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات،
 مج۱۱. ع ۲۲، ۲۰۰۵.
- ١٢ مجلة المعلوماتية: مجلة فصلية تصدر عن مركز المصادر التربوية بإدارة مراكسز الستعام والمكتبات المدرسية، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.
- ١٣ محمد فتحى عبد الهادى: العالم العربى وتحديات مجتمع المعلومات، الاتجاهات الحديثة فى المكتبات والمعلومات، ع٣٢، يناير ٢٠٠٥.
- ١- مفتاح محمد دياب: بيئة الأعمال في أفريقيا، والاتجاه نحو مجتمع المعلومــات الأفريقــي،
 الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات، ع ٢٥، يوليو ٢٠٠٤.

- ۱۵ نادر خضرو: المجتمع المعلوماتي للجميع، النموذج الدانمركي، مراجعة نادر خضرو، مجلة المعلومات، س ٩، ع ٩٤، ٢٠٠٠.
- ١٦ ناريمان إسماعيل متولى: السياسة المعلوماتية وقطاع المعلومات المصرى، مجلة الكتــاب والنشر، مج ١ ع٢، - يوليو ديسمبر - ٢٠٠٢.
- ١٧- نبيل على: النقافة العربية وعصر المعلومات رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة
 عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، ١٣٢.
- ١٨- يونس الشوابكة، ووليد على: التجاهات طلبة السنة الأولى فى جامعة الأمسارات للعربيسة المتحدة نحو برنامج الثقافة المعلوماتية فى مكتبات الجامعة، جمعية المكتبات المتخصصصة فرع الخليج، مع ١١، ع٣.

رسائل جامعية

- ١- أمنية خير توفيق: الوعى المعلوماتي لدى الباحثين في محافظــة الإسكندرية، دراســة
 ميدانية لتحليل الاتجاهات والمشكلات، ماجمنير، جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٤.
- ٢- دائيا حسن الشافعى: الأمية المعلوماتية فى المجتمع الجامعى بالقاهرة، دراسة ميدانية، رسالة
 ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة ٢٠٠٥.

تقارير:

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الاجتماع العربي بسشأن الاستراتيجية العربيسة المعلومات، القاهرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بالتعاون مع مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء في مصر، ٢٠٠٢
- ۲ اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب أسيا، مؤشرات مجتمع المعلومات نيويورك، الأمـــم
 المتحدة، ٢٠٠٥.
- ٣ تقرير النتمية الإنسانية للعربية لعام ٢٠٠٣، نحو إقامة مجتمع المعرفة، عمان، المكتب.
 الإفليمي للدول العربية ليرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٣.

مؤتمرات:

- ١- جامعة الدول العربية: إدارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات: نحو تفعيل خطة عمل جنيف
 رؤية إقليمية لدفع وتطوير مجتمع المعلومات في المنظمة العربية، القاهرة، جامعة الدول العربية، يناير
- حمال محمد عيطاس: العرب والقمة العالمية للمعلومات، تعقيدات التعامل مع الفجوة الرقمية.
 القاهرة، مركز الأهرام للنراسات السياسية والاستراتيجية، ٢٠٠٦.
- ٣- مطيران العازمى: إدارة المعلومات والمعرفة فى مجتمع الخليج العربى، دراسة قدمت إلى المؤتمر الثالث عشر لجمعية المكتبات والمعلومات المتخصصة، فرع الخلسيج العربسى، مملكة البحرين. المنامة ٣-٥ أبريل ٢٠٠٧.
- تاريمان متولى: رفع كفاءة الوعى المعلوماتي لدى الباحثين في مكتبة العلمك عبسد العزيسز
 العامة، وانعكاساته على انتمية الثقافية والتطوير البحثى، بحث قدم إلى مؤتمر المكتبات
 العامة في المملكة العربية السعودية، جامعة العلك سعود، الرياض، ٢٠٠٥.
- نبيل على: منظومة صناعة المحترى العربية التحديات والفرص ومناهل الحلول، بيروت،
 اللجنة الاقتصادية والاجتماعية نغرب أسيا، ٢٠٠٣.

المراجع الأجنبية:

- 1- Alistain Doff: on the present state of information society studies education for information – vol. - 2001.
- 2- Ana, Correia: European survey of information society / Ana corria, Mariacosta. - Journal of information science. vol. 25, No. 5, 1999

- 3- Androw, Whit worth: information society in: international all encyclopedia of information encyclopedia of information and library science 2nd ed. London Routledge, 2003.
- 4- Branscomb. A., law and culture in the information Society .-vol 4, no. 4, 1986
- 5- Davis, J. E. Data protection in international encyclopedia of information and library science. – 2nd .2003
- 6- Davis, J. Eric. Watching what happens to information about people: data protection in challenge and change in the information society 2003
- 7- Dee. Cheryl & Stanley Ellen: information seeking behavior of nursing students and clinical nurses implication for health science libraries. J Med Libra Assc., 93 (2) 2005.
- 8- Eskola, Eevaliisa: information litieracy of medical students studying in the problem – based and traditional curriculum. Information research. Vol 10, 2005.
- Feather, John: the information society London: library Association publishing, 1998
- 10- Feldman, Lioyd and Feldman Janet: Developing information literacy skills in freshmen engineering technology students in: 30th Asee / EEE. Frontiers in education conference. Kansan (October 18– 21–2000).

- 11- Frankel, Maurice: freedom of information in encyclopedia of in information and library science – 2 nd ed – London: Routledge, 2003.
- 12- Hartmann, Elizabiht: understandings of information literacy: the perceptions of first year undergraduate students at the university of Ballarat Australian Academic and research libraries. Vol 32. N2 2001.
- 13-Hepworth, mark: a study of undergraduate information literacy and skills: the inclusion of information literacy and skills in the undergraduate curriculum. In.65 THIFLA council and general conference Bangkok. (20 – 28 Au just) 2002.
- 14- Hepworth, mark: information literacy from the perspective of learners implications for teaching information literacy and skills – 2002.
- 15- Honey, Michelle. North, Nicala & Gmun. Calthy: improving library services for graduate nurse students in New Zeeland. Health information & libraries journal. Vol 23.2006,
- 16- Hornby, Susan and Zoe Clarke: Challenge and change in the information society. London: Facet Publishing, 2003.
- 17- Jan, Rowlands: Information Policy in international encyclopedia of information and library science - 2nd ed .- London: routledge, 2003

- Joen. M. Reitz; Dictionary for library and information science -Westport, cann; libraries unlimited 2004.
- 19- John, feather: theoretical perspectives on the information society. In challenge and change in the information society/ edit by Susan harby and zoé darke. London: facet publishing 2003.
- 20- Powell, Carol & Smith, jane: information literacy skills of Occupational therapy graduates: a Survay of learning outcomes. Jammed libra Assoc. 11 – (4), 2003.
- 21- Sames, dearnley: the wired world: an introduction to the information society/ James dearnley and john feather - London: library Association publishing 2007.
- 22-Schlogle, Cristian: information and Knowledge: information Dimensions & approaches No. 4, July 2005 Available at/.. Research, vol
- 23- Singh, Annmarie: A report on faculty perceptions of students, information literacy competencies in journalism an mass communication programs: the ACEJ MC survey. College & research libraries July 2005.
- 24- Somi, Ntombizodwa & Jajer, Karin: the role of academic libraries in the enhance of information literacy: a study of fort hare library. South African journal of library and information science. Vol 71 2

ملف المدو

< الأبعاد التربوية للنقوى في القرآن والسنة </p>

د. عادل السكرى

ح أسلوب التربية بالأحداث وتطبيقاته التربوية

د. حنان بنت عطية الطورى الجهنى

مدى استخدام عضو هيئة اندرس آداب نتربية بالحوار وأساليب تتميتها
 من وجهة نظر طلاب جامعات الرياض

د. مساعد بن عبد الله النوح



الابعاد التربوية للتقوى فى القرآن والسنة

د. عادل السكري *

مقدمة:

التقوى كلمة جامعة، تجمع كل أبواب البر والخير، ومكارم الأخسلاق، ومعسانى الفضائل، وأسباب الصلاح، وقواعد السلوك، وأصول التربية. وهي مفتاح السعادة، ومنهج الاستقامة، وأساس الإخلاص، وطريق النجاة. وهي الكلمة الطبية، والقول السديد، والعلم النافع، والعمل الصالح، والحب الخالص. وقد اجتمعت فيها كل أسباب الفوز والفلاح فسي الدنيا والآخرة. ولذلك، كانت التقوى هي وصية الله تعالى للأولين والأخرين، ووصية الله تعالى للأولين والأخرين، ووصية الله تعالى علم حقيقتها، امتثال لطاعة الله تعالى بفعل ما أمر به وحث عليه، وهو الخير كله، وترك ما نهى عنه وحذر منه، وهسو الشر كله.

إن التقوى هي طاعة شه، وتوجيه من الله وتوجه إلى الله بكل ما في النفس مسن الحب له والخوف منه، وبكل ما في القلب من التعلق به والخشوع له، وبكسل مسا في القلب من التعلق به والخشوع له، وبكسل مسا في الضمير من الإخلاص له والخضوع إليه. وإن غياب التقوى عن النفوس، وفراغ محلها من القلوب، وخفوت صوتها في الضمائر، إيذان بمرض النفس، وإعلان بظللم القلسب، وإذار بموت الضمير، والمستوى هي صحة النفس، ونور القلب، وصحوة الضمير، وهي المنهج النفوس لتربية النفوس، تلك التربية الحقة التي تصل الإنسان بربه؛ اتقاءً لله يحميه، ورسولاً بعثه الله ليعلمه الكتاب والحكمة ويزكيه.

.

[&]quot; أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية - جامعة عين شمس.

إن درس التقوى لا ينتهى عند حدود القول، مهما كان بليغاً، و لا يقف عند حدود الشرح، مهما كان جميلاً، و لا ينحصر الشرح، مهما كان جميلاً، و لا ينحصر في إطار الشكل، مهما كان جميلاً، و لا ينحصر في حدود النظهر، مهما كان جليلاً، لأن في التقوى قوة روحية وطاقة فعلية تحول القول إلى فعل. والشرح إلى عمل، والمعرفة إلى سلوك، والنظر إلى تطبيق، والبصر إلى بصيرة، والمعرفة إلى حكمة، والشكل إلى قيمة، والمظهر إلى حقيقة، حقيقة أن يكون الإنسان عبداً خالصاً شم، مخلصاً في طاعته لأمر الله تعالى ونهيه، فعلاً وامتثالاً لما أمسره بم من الخير، وتركأ واجتنابا لما نهاه عنه من الشر. وبذلك فقط تصبح كلمة التقوى فعالاً وسلوكاً، وعملاً حياً يمارسه أصحاب النفوس الحية من أهل التقوى اتقاءً شه، وارتقاءً بالمجتمع، وبانفسيم أيضاً.

موضوع البحث وأهميته:

يختص هذا البحث بدراسة التقوى وأبعادها النربوية في القرآن الكريم والسمنة النبوية. وانتقوى في القرآن والسنة هي المنهج النربوي القويم لإرشاد الناس إلى الطريق المستقيم، وهو أصلح الطرق الإصلاحهم، وأسلم الطرق لسلامتهم، وأقرب الطرق لنجدتهم وإنقاذهم في الدنيا، ونجاتهم وفوزهم في الأخرة.

وإذا كان الناس يسمعون عن التقوى كلاماً، أو يتكلمون عنها خطاباً، أو يقسر أون عنها مقالاً، أو يقسر أون عنها مقالاً، أو يحفظون فيها شعراً، أو يرفعون لها شسعاراً، فسإن التقوى في حقيقتها ليست كلاماً وقال، أو حديثاً يُسمع، أو شعاراً يُرفع، أو نصوصاً تُشرح، لأن تحقيق التقوى إنما يكون بشرح الصدور لا شرح النصوص، وتزكية النفوس لا إكثار الدروس، وإصلاح الأعمال لا تكرار الأقوال، والتحلمي بصحفت المتقين وآدابهم، لا الدروس، والتخلي عنها، والإقتداء بأعمالهم وأفعالهم، لا البراءة منها والتباعد عنها،

فالتقوى تطبع صاحبها بمكارم الأخلاق، وتربيه بفسضائل السملوك، وتزينسه بمحاسس الاعمال، فتجعله صادقاً إذا تحدث، عادلاً إذا حكم، مخلصاً إذا عمل. وفياً إذا عاهد، كريماً إذا أعطى، محباً للخير جالباً له وساعياً إليه، كارهاً للشر مانعاً له ونافراً منسه، وإذا قسام على شيء أصلحه وأتقنه وأحسنه.

وتظهر أهمية هذا البحث في محاولة إبراز حقيقة النقوى وأهميتها التربوية في القرآن والسنة، باعتبارها العقد الغريد، والمنهج النفيس الذي يجتمع فيه من مكارم الأخلاق ما يغني عن غيره، ومن فضائل الأعمال، ما يربو على غيره، ومن فضائل الأعمال، ما يربو على غيره، ومن فضائل الأعمال، ما يربو على غيره، ومن أصول التربية ما يميزه عن غيره، باعتباره منهجاً تربوياً فريداً لإصلاح النفوس من داخلها إصلاحاً حقيقياً يتأسس على تقوى الله، سراً وجهراً، علماً وعمال، كمقدمة ضرورية نأى إصلاح حقيقي في البلاد، وضرورة حتمية للقضاء على أي فساد، في النفوس والضمائر على اختلاف أحوالها، والأفعال والأعمال على اختلاف وجوهها،

مشكلة البحث:

من أكبر المشكلات التى تواجهنا فى حياتنا المماصرة، مشكلة الفجوة القائمة بسين القول والفعل، وبين المبدأ والواقسع، وبسين النظرية والتطبيق، وبين المبدأ والواقسع، وبسين المعرفة والسلوك. فنحن نقول أحياناً عكس ما نفعل، ونعمل أحياناً بخلاف مسا تعلمنساه، ونأتى أحياناً بنظريات لا علاقة لها بالتطبيقات القائمة، ونعلن عن قناعتنا أحياناً بمبدأ يشهد الواقع خلافه، وأحيانا نسلك طريقاً لا نعرفه، ولا نسلك الطريق الذى نعرفه. وهذه المشكلة لها أعراضها التى تظهر فى مختلف نواحى حياتنا الاجتماعية، وإن كانت هذه الأعسراض اظهر وأخطر فى حياتنا العلمية والدينية.

ومن ذلك، أن هناك دائماً "النص الدينى" الذي يتضمن العلم الذي يقود إلى العمل، والنظرية التي تقود إلى التطبيق، والمبدأ الذي يوجه الواقع، والمعرفة التي توجه السلوك. ورغم الإيمان المعلن بهذا النص، والنسليم الظاهر به، والانقياد الواضح له، إلا أن الواقسع يشهد، في أغلب الأحيان، أن هذا الإيمان لا يصدقه العمل، ولا يترجمه السلوك، ويستم التعامل مع الدين "تصوصاً في بطون الكتب، شرحاً وتقسيراً وتأويلاً في قاعات السدرس وأماكن التعلم، ولا يتم التعامل معه علماً نافعاً، وقلباً خاشعاً، وعمالاً صساحاً، وسلوكاً راقياً، ومنهجاً سامياً لإصلاح البلاد والعباد وتحسين الحياة. وإذا كانت هذه هي المستكلة، فإن هذا البحث ما هو إلا محاولة التغلب عليها بالحث على فعل التقوى، والترغيب فسي العمل بها، والسلوك من خلالها، باعتبارها منهجاً للسلوك القويم والعمل المستقيم الدذي يترجم في الواقع معاني التقوى وفضائلها.

تساؤلات البحث:

يحاول هذا البحث أن يجبب عن النساؤ لات التالية:

١ ـــ ما مفهوم التقوى في اللغة وفي الاصطلاح ؟

٢ ــ ما حقيقة التقوى، وما أهميتها التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية ؟

٣ - كيف تدرجت مراتب التقوى وتنوعت درجاتها، وما علاقة ذلك بصفات المتقين؟

٤ ــ لماذا يكون الحث على النقوى والترغيب فيها ضرورياً، وما جزاء المتقين ؟

حيف بكون الإنسان تقياً لله، وما الطريق إلى تحصيل التقوى ؟

اهداف البحث:

يستهدف هذا البحث تحقيق الأهداف التالية:

١ _ تعريف مفهوم التقوى لغة واصطلاحاً.

٧٠٤ -----المجلد السابع عشر

د. عادل السكري

- ٢ ــ النعرف على حقيقة النقوى وبيان أهميتها النربوية في القرآن والسنة.
 - ٣ _ بيان مراتب التقوى في علاقتها بصفات المتقين.
- الكشف عن أهمية الحث على التقوى والترغيب فيها تربوياً بإبراز فوائدها وفضائلها
 التى تخص المتقين تكريماً لهم ونفضيلاً على غير هم.
- عرض طرق ووسائل تحصيل التقوى وبيان المبل التي من شأنها أن تجعل المرء
 تقيأ.

منهج البحث:

إذا كان من طبيعة المنيح أن يأتى متصلاً أوثق اتصال بموضوعه، فإن المسنيج الملائم لدراسة هذا الموضوع الذى ينتمى إلى ميدان البحث فى أصول التربية الإسسلامية، هو المنيج الأصولى الذى يعالج الموضوع بتأصيله دينياً، أى بالرجوع إلى أصسوله فسى القرآن الكريم والسنة النبوية، مع الاستعانة فى ذلك بالمسصادر الأصسلية لكتسب تفسير القرآن، وشرح السنة النبوية.

وقد حاولنا معالجة الموضوع على النحو التالي:

[١] مفهوم التقوى في اللغة والاصطلاح:

التقوى في اللغة: بمعنى الاتقاء، وهو طلب الوقاية، وهي فرط السصيانة وشدة الاحتراس من المكروه. والوقاية: حفظ الشيء مما يؤذيه ويضره. يقال: وقيست السشيء، أقيه، وقاية، إذا صنته وسترته عن الأذي، ووقاه: صائه، ووقاه الله وقاية: أي حفظه من كل سوء، والتوقية: الكلاءة والحفظ، والوقاء والواقية: كل ما وقيت بسه شيئاً. والتقوى والتني: الخشية والخوف، وجعل النفس في وقاية مما يُخاف منه. وتقوى الله: خيشيته

وامتثال أوامره واجتناب نواهيه. والنّقيُّ والمُنّقي: من وقَى نفسه عما يؤذيه ويضره، وانقى كل ما نهى الله تعالى عنه، وجعل بينه وبين مخالفة الله ومعصيته وعذابه وقاية وحجاباً⁽¹⁾

أما فى الاصطلاح، فتُعرف النقوى عند أهل الشرع بأنها: "حفظ النفس عما يُوثم، وذلك بتجنب المحظور" (أ). أى صيانة المره نفسه عما يخشاه من غصب الله وسخطه وعقابه، ويتم ذلك بترك كثير من المباحات، أو بعضها، مخافة الوقوع فى الحرام، لمساروى عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: "لا يبلغ العبد أن يكون من المتقين حتى يدع ما لا بأس به حذراً لما به البأس (أ).

كما تُعرف التقوى شرعاً بأنها: فعل الواجبات، أى أداء الطاعات المسأمور بهسا، وترك المحرمات، أى اجتناب المعاصى المنهى عنها⁽¹⁾. والتقوى هى التي يحسط بهسا الوقاية من النار، والفوز بدار القرار، وقد أوصى الله بها عباده، في الأولين والأخسرين، لقوله تعالى: «ولقد وصيفا الذين أوتوا الكتاب من قبلكم وإياكم أن اتقوا الله و (انسساء: ١٣١)، فالأمر بنقوى الله شريعة عامة لجميع الأمم (٥). وقد ذهب بعض العسارفين السي القول بأن هذه الآية هي رَحَى آى القرآن وركيزته، لأن جميعه بدور عليها(١).

أما عند أهل النصوف، فيُراد بالتقوى الإخلاص فى طاعــة الله تعــالى، وتــرك معصبيته، ومجانبة النفس لكل ما يبعدها عن الله تعالى، والتحلى بآداب الــشريعة. واتقــاء متابعة الهوى، والاقتداء بالنبى صلى الله عليه وسلم قولاً وفعلاً (١)، وفى جميع ما صحح عنه من أدابه، وأخلاقه، وأحواله (١).

وهكذا تكون التقوى، لغة واصطلاحاً، هي المنهج النفيس في تربية النفوس علم علم طاعة الله تعالى، في أمره ونهيه، ووفاية النفس وصيانتها عن الذنوب، وتتزيه القلب عمن المعاصى، والتخلى بالفضائل وفعل الطاعات، وترك الاغترار بها، والتخلى عن الرذائم لل واجتناب المنكرات، ونزك نرصرار عليها، والاستقامة على منهج الله تعلى أمراً ونهياً، فعلاً ونزكاً، رجاءً وخوفاً، فقاءً واتقاءً.

[7] حقيقة التقوى وأهميتها في القرآن والسنة:

وردت التقوى في انقرآن الكريم على خمسة أوجه (١):

الأول: بمعنى الخوف والخشية: ومنه قوله تعالى: ﴿وَإِياى فَالتَقُونَ ﴾ (البقرة: ١٤)، وقوله تعالى: ﴿وَلِهَ تعالى: ﴿وَلِهُ تَعَالَى: ﴿وَلَهُ النَّاسَاءَ ١). أَى: احدروا ربكم واخشوه في أن تخالفوه فيما أمركم به، وفيما نهاكم عنه، فيحل بكم من عقوبته ما لا قبل لكم به ﴿ وَلَهُ اللَّهُ عَلَى أَن الخطاب عام لجميع المكلفين، لكم به ﴿ وَلَهُ اللَّهُ عَالَى، والخضوع لأو لمره ونو الهيه (١٠).

الثانى: بمعنى الطاعة والعبادة: ومنه قوله تعالى: هريا أيها الذين آمنوا اتقوا الله حسق تقاته و (آل عمران: ١٠٢)، وقوله تعالى: هرأن أنذروا أنه لا إله إلا أنا فساتقون و (النحل: ٢)، وقوله تعالى: هرأن السموات والأرض ولمه الدين واصبا أففيسر الله تتقون و (النحل: ٢٠)، وقوله تعالى: هروان هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاتقون و (المومنسون: ٢٠)، أى: لا ينبغى كم أن نتقوا غير الله (١١٠)، الذي ينقاد لمه كل ما سواه، فيجب لمه إفسراد الطاعة، وبجب عليكم إخلاص العبادة (١٠٠).

— الثالث: بمعنى ترك المعصية: ومنه قوله تعالى: ﴿وأتوا البيوت من أبوابها واتقوا الله لعلكم تفلحون﴾ (البقرة: ١٨٩)، أى: اتقوا مخالفة أمر الله تعالى، فلا تعصوه فيما أمركم حتى تصيروا مفلحين، وتفوزوا بالخير فى الدنيا والدين (١٤).

ــ الرابع: يمعنى الإيمان والتوحيد: ومنه قوله تعالى: ﴿قَوْم فَرعون أَلا يتقون﴾. أى: ألا يتقون﴾. أى: ألا يتقون أله تعالى: ﴿وَلَهُ تَعَالَى: وَوَلَهُ تَعَالَى: ﴿وَلَهُ تَعَالَى: ﴿وَلَهُ تَعَالَى: ﴿وَلَهُ تَعَالَى: أَنَ التَّقُولُ اللَّهُ وَقُولُوا قُولاً سديداً﴾ (الأحــزاب: ٧٠)، أى: انقــوا الله أن تشركوا به، وقولوا لا إله إلا الله حقاً وصدقاً (١٠).

- الخامس: بمعنى الإخلاص والبقين: ومنه قوله تعالى: ﴿وَمِن يعظم شَـعائر الله فَإِنهَا مِن تَقُوى القلوب﴾ (الحج: ٣٦)، أي: أن تعظيم شعائر الله، والجد في أداء الطاعات، من إخلاص القلوب وتقواها، ويقينها بالله تعالى (١١). وقوله: ﴿أُولِنكُ الذّين امتحن الله قلوبهم للتقوى﴾ (الحجرات: ٣)، أي: أخلصها للتقوى بامتحانه إياها، كما يُمتحن الذهب بالنار، فيخلص جيده، ويسقط خينه (١٧).

وهكذا، فإن التقوى فى القرآن هى ملاك الأمر كله: خوفاً وخشية، طاعةً وعبادة، توحيداً وشهادة، إخلاصاً ويقيناً. ولذلك، فقد أوصى الله بها عباده، واقتصر عليها، وأرسل بها رسله، يأمرون بها، ويدعون البها، ويحثون عليها(١٠١)، لأنها أصلح للعبد، وأجمل للخير، وأجل فى العبودية، وأعظم فى القدر، وأولى فى الحال، وأنجح فى المآل. وقد جمع الله تعالى، فى هذه الوصية الواحدة، كل نصح، ودلالة، وسنة، وإرشاد، وتأديب، وتعليم، وتهذيب وتعليم،

وتأكيداً على أهمية التقوى، وعظم شأنها، وشرف مقامها، ورفعـــة أهلهـــا، فقـــد ذكرها الله تعالى في القرآن الكريم، في مشتقاتها المختلفة "، في مانتين وثمـــان وخمـــسين

^{*} اتق. اتقُوا، اتنیتن، اتقی، اتقوا، اتقون، اتقوه، اتقین، أنقاکم، الأنقی، المنقون. المنقین. النقـــوی. نق. نقیکم، تتقوا، تتقون، نقاة، نقاته، نقواها، نقواهم، ثقیاً، فلینقوا. قفا، قیم، قوا. وقالــــا، وقــــاد، وقاهم. واق، یوق، ینق. ینقف، ینقون، ینقی.

د. عادل السكرى العدد ١١- يناير ١٠

موضعاً. وقد يتكرر ذكرها في الآية الواحدة أكثر من مرة، سواء بالكلمة نفسها أو بأحسد مثنقاتها".

" ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وقهم السيئات ومن تق السيئات يومئذ فقد رحمته ﴾ (غافر: ٩)

وقوله تعالى: ﴿وَجِعَلَ لَكُمْ سَرَائِيلُ تَقْيِكُمُ الْحَرِّ وَسَرَائِيلُ تَقْيِكُمْ بِأَسْكُمْ﴾[النحل: ٨١]

وقوله تعالى: ﴿فَاتَقُوا اللهُ مااستطعتم واسمعوا وأطيعوا وأتفقوا خيراً لِأنفسكم ومن يوق شح نفسه فأولئك هم المقلحون﴾(التغاين: ١٦)

وقونه تعالى: فوليس البر بأن تأتوا البيوت من ظهورها ولكن البر من اتقى وأتوا البيسوت من أبوابها واتقوا الله لطكم تقلحون/ (البقرة: ١٨٩)

وقوله تعالى: ﴿وَاتَّقُوا اللَّهُ وَاعْلَمُوا أَنَ اللَّهُ مِعَ الْمُتَّقِينَ﴾[البقرة: ١٩٤)

وقوله تعالى: ﴿وَتَزُودُوا فَإِنْ خَيْرِ الذَّادُ التَّقُونُ وَاتَّقُونُ يَا أُولِيَ الْأَلْبَابُ ﴿البقرة: ١٩٧)

وقوله تعالى: ﴿فَمَن تَعَجَلُ فَي يُومِينَ قُلا إِنَّم عَلَيْهِ وَمِنْ تَأْخُرُ فَلَا إِنَّمَ عَلَيْهِ لَمِن اتقى واتقــوا الله واعلموا أنكم إليه تحشرون﴾(البقرة: ٢٠٣)

وقوله تعالى: فولملى من أوقى بعهده واتقى فإن الله يحب المنقين﴾(أل عمران: ٧٦) وقوله تعالى: فوتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتقــوا الله إن الله شديد العقاب﴾ (المائدة: ٢)

وقوله تعالى: ﴿اعدلوا هو أقرب للتقوى وانقوا الله إن الله خبير بما تعلون﴾(المائدة: ٨) وقوله تعالى: ﴿ليس على الذين آمنوا وعملوا الصالحات جناح فيما طعمــوا إذا مــا انقــوا وأمنوا وعملوا الصالحات ثم انقوا وآمنوا ثم انقــوا وأحــسنوا والله يحــب المحــسنين﴾ (المائدة:٩٣).

وقوله تعالى: فرمثل الجنة التى وُحد المتقون تجري من تحتها الأنهار أتلها دائم وظلها تلك عقبى الذين لتقوا وعقبى المتافرين النارك(الرحد: ٣٥)

وقوله تعالى: ﴿ وَقَيْلَ لَلْذَينَ لِتَقُوا مَاذًا أَنْزَلَ رَبِكُمْ قَالُوا خَيْراً لَلْذَينَ أَحْصَنُوا فَي هـذه الــدنيا حسنة ولدار الآخرة خير ولنعم دار المنقين كه(النحل: ٣٠)

المجلد السابع عشر------ ٩٠, ٧

وقد تُذكر التقوى فى مواضع الدعاء ويقصد بها طلب وقاية انه وحفظه، ورجاء رحمته وستره، ومن ذلك قوله تعالى: فرينا وسعت كل شيء رحمة وعلماً فاغفر المسنينات تابوا وانبعوا سبيلك وقهم عذاب الجحيم (غافر: ٧)، وقوله تعالى: فروقهم السينات ومن تق السينات يومئذ فقد رحمته و (غافر: ٩)، وقوله تعالى: فيفوقاه الله سسينات مسامكروا وحاقى بآل فرعون سوء العذاب و (غافر: ٥٤)، وغيرها من الآيات .

وقد تُذكر التقوى في مواضع تُضاف فيها إلى اسم انه تعالى، ويقصد بها انوقاب، من غضب انه وسخطه، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿واتقسوا الله واعلمسوا أن الله شديد العقاب﴾ (البقرة: ١٩٦٦)، وقوله تعالى: ﴿واتقوا الله واعلموا أنكم إليه تحشرون﴾ (البقرة:

وقوله تعالى: ﴿إِلا أَن تَنْقَبُوا مِنْهُم تَقَبَادٌ وَيَحَبُّرُكُمُ اللهُ نَفْسُهُ وَإِلَّى اللهُ المنصير ﴾ (أل عمران:٢٨)

وقوله تعالى: ﴿ يَا أَيُهَا الذَّيْنِ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهِ حَقَّ تَقَاتُهُ وَلا تَمُونَنَ إِلاَّ وأنسَدُ مسملمون ﴾ (أل عمران: ١٠٢)

وقوله تعالى: هِوما على الدّين يتقون مسن هسسابهم مسن شسىء ولكسن ذكسرى لعلهسم يتقون} (الأنعام: ١٩)

وقوله تعالى: ﴿ وَإِنَّ أَنِهَا النَّاسِ اتقوا ربكم الذَّى خَلَقَكُم مِن نَفْسِ واحدة وخَلق منها زوجها ويث منهما رجالاً كثيراً ونساء واتقوا الله الذَّى تساءلون به والأرحام إن الله كسان علسيكم رقيباً ﴾ (النساء: ١)

وقوله تعالى: ﴿ يَا أَيُهَا الذِّينَ آمنُوا اتقُوا اللهِ وَلِتَنظُّر نَفْسَ مَا قَدَمَتَ لَفُـدُ وَاتَقَــوا اللهُ إِنَّ اللهُ . خبير بما تعملون﴾ (الحشر: ١٨)

وقوله تعالى: ﴿وتناجوا بالبر والتقوى واتقوا الله الذي إليه تحشرون﴾ (المجادلة: ٩).

[·] البقرة: ٢٠١، أل عمران: ١٦، ١٩١، الدخان: ٥٦، الطور: ١٨، ٢٧، الإنسان: ١١.

٢٠٣)، وقوله تعالى: ﴿ واتقوا الله واعلموا أن الله بكل شيء علسيم ﴾ (البقرة: ٢٣١). وفى غيرها من الآيات **. التي تبين أن الله سبحانه وتعالى هو أعظم ما يُنقى. وأخر مسا يُخشى ويُهاب، وأنه لذلك أهل، قسال تعالى: ﴿ هسو أهسل التقسوى وأهسل المغفرة ﴾ (المدشر: ٥٦).

وقد تُضاف النقوى إلى عقاب انه، مكاناً وزماناً، فمن المكان قوله تعالى: ﴿ قَاتَقُوا النّالِ التي وقودها النّاس والحجارة أعدت للكافرين﴾ (البقرة: ٢٤) وقوله تعالى: ﴿ واتقوا يومساً النّالِ التي أعدت للكافرين﴾ (آل عمران: ١٣١)، ومن الزمان قوله تعالى: ﴿ واتقوا يومساً لا تجزى نفس عن نفس شيئاً ولا يُقبل منها شسفاعة ولا يُوخسد منهسا عدل ولا هسم يُنصرون﴾ (البقرة: ٤٨)، وقوله تعالى: ﴿ واتقوا يوماً لا تجزي نفس عن نفس شسيئاً ولا يُقبل منها عدل ولا تنفعها شفاعة ولا هم يُنصرون﴾ (البقسرة: ١٢٣)، وقوله تعسالى: ﴿ وَاتَّقُوا يوماً لا تُجْرِي نفس عن نفس شسيئاً ولا واتَّقوا يوماً تُرجعون فيه إلى الله ثم تُوفّى كل نفس مسا كسميت وهسم لا يُظلمسون﴾

وقد تُذكر النقوى في مواضع وقاية النفس وصعانتها، وحفظها وحمايتها، ومسن ذلك قوله تعالى: ﴿وَمِنْ يُوقَى شُح نَفُسه قَاوَلْنُكُ هُمُ المُقَلَحَسُونُ﴾ (الحسشر: ٩)، وقوله تمالى: ﴿قَاتَقُوا الله ما استطعتم واسمعوا وأطيعوا وأنْققوا خيراً لأنفسكم ومن يوقى شسح

نفسه فأولنك هم المقلحون﴾ (التغابن: ١٦)، وقوله تعالى: ﴿يِا أَيُهَا السَّذِينَ آمنَــوا قــوا أنفسكم وأهليكم ناراً وقودها الناس والحجارة﴾ (التحريم: ١).

وقد تُذَكّر النّقوى في مواضع مقرونة بأحسن الآداب، وأمثل الفسضائل، وأقسوى الأسس لنّى نقوم عليها تربية النفوس، ومن ذلك:

_ الإيمان: في قوله تعالى: ﴿ولو أنهم آمنوا واتقوا لمثوبة من عند الله خير لـ و كسانوا يطمون والبقرة: ١٠٠)، وقوله تعالى: ﴿ولِن تؤمنوا واتتقوا فلكم أجر عظهم (أل عمران: ١٧٩)، وقوله تعالى: ﴿ولو أن أهل الكتاب آمنوا واتقوا لكفرنسا عنهم سيئاتهم ولأدخلناهم جنت النعيم (المائدة: ١٥)، ترغيباً ليم في الإيمان والتقوى (١٠).

_ الإحسان: فى قوله تعالى: ﴿للذين أحسنوا منهم واتقوا أجس عظسيم ﴾ (آل عمسران:
١٢٢)، وقوله تعالى: ﴿وإِن تحسنوا وتتقوا فإن الله كان بما تعملون خبيسراً ﴾ (السماء: ١٢٨)، وقوله تعالى: ﴿ثِمُ اتقوا وأحسنوا والله يحب المحسنين ﴾ (المائسدة: ٩٣)، وقولسه تعالى: ﴿إِن الله مع الذين اتقوا والذين هم محسنون ﴾ (النحل: ١٢٨)، وفي التقوى إشارة إلى التنظيم لأمر الله تعالى، وفي الإحسان إشارة إلى الشفقة على خلق الله، وكمال السعادة المائيات إنما يكون في الأمرين معاً: صدقاً مع الحق، وخُلُقاً مع الخالة (١٢).

_ البر: في قوله تعالى: ﴿وَوَتَعَاوِنُوا عَلَى البَّهِ وَالْتَقُوى وَلا تَعَاوِنُوا عَلَى الإِنْسُم والعدوان واتقوا الله إن الله شديد العقاب ﴾ (المائدة: ٢)، وهو أمر لجميع الخاق بالتعاون على البسر والنقوى، لأن في التقوى رضا الله تعالى، وفي البر رضا الناس، ومن جمع ببن رضا الله تعالى ورضا الناس، فقد تمت سعادته وعمت نعمته (٢٦). وقوله تعالى: ﴿إِذَا تَسْاجِيتُم فَسِلا تَتَنَاجُوا بِالإِنْم والعدوان ومعصية الرسول وتتاجوا بالبر والتقوى واتقوا الله السدى إليسه تعشرون ﴾ (المجادلة: ٩) أي تتاجوا بالبر والطاعة لما أمر الله به، والتقوى والعقاف عما

_ الصبر: في قوله تعالى: ﴿وَإِن تصبروا وتتقوا لا يضركم كيدهم شبينا﴾ (آل عمران: ١٢٠)، فشرط الله تعالى نفي ضررهم بالصبر والنقوى، فمن انقى الله تبوأى الله حفظه، ولم يكله إلى غيره (٢٠٠)، وقوله تعالى: ﴿بهلى إن تصبروا وتتقبوا﴾ (آل عمران: ١٢٥)، وقوله تعالى: ﴿بهل في عربوا وتتقبوا واتقوا الله لعلم تفلحون وقوله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا اصبروا وصابروا ورابطوا واتقوا الله لعلم تفلحون ﴾ (آل عمران: ٢٠٠)، فأمرهم الله تعالى بالإقامة على الصبر والمحسابرة والنقوى، لأن الفلاح موقوف عليها. وقوله تعالى: ﴿قاصير إن العاقبة للمتقين ﴾ (هود: ٤٩)، فيه تنبيمه على أن الصبر عاقبته النصر والظفر والفرح والغوز (٢٠)، وقوله تعالى: ﴿إنه همن يتسق ويصبر فإن الله لا يضبع أجر المحسنين ﴾ (يوسف: ٩٠)، معناه: من يتسق معاصمي الله، ويصبر على أذى الناس، فإن الله لا يضبع أجر المحسنين ﴾ (يوسف: ٩٠)، معناه: من يتسق معاصمي الله،

_العام: في قوله تعالى: ﴿وَاتَقُوا الله واعلموا أن الله مع المتقين﴾ (البقرة: ١٩٤) وقوله تعالى: ﴿وَاتَقُوا الله واعلموا أن الله شديد العقاب﴾ (البقرة: ١٩٤)، وقوله تعالى: ﴿وَاتَقُوا الله واعلموا أنكم إليه تحشرون﴾ (البقرة: ٢٠٣)، وقوله تعالى: ﴿وَاتَقُوا الله واعلموا أن الله يكل شسيء عليم﴾ (البقرة: ٢٣٣) وقوله تعالى: ﴿وَاتَقُوا الله واعلموا أن الله بما تعملون بسصير﴾ (البقرة: ٢٣٣)، وقوله تعالى: ﴿وَاتَقُوا الله واعلموا أن الله بما تعملون بسصير﴾ (البقرة: ٣٣٣)، وقوله تعالى: ﴿وَاعْلَمُوا أن الله بما تعملون بسمير﴾

المجلد السابع عشر--

مع أوليانه الذين يخشونه، فإنما العلم هـو خـشية الله فــى أداء الطاعــات، ولجنتــاب المحرمان (٢٨).

_ التعليم: فى قوله تعالى: ﴿وَاتَقُوا الله ويعامكم الله والله يكل شمسىء علمه علم (البقرة: ٢٨٢)، أى انتوا الله فى جميع أوامره ونواهيه، فعلاً وتركاً، يعلمكم ما تحتاجون إليه مسن العلم، ويرشدكم فى أمور دينكم ودنياكم، لكونه عالماً بجميع مصالح السدنيا والآخرة (٢١٠). وهذا وعد من الله تعالى لمن انقاه أن يرشده ويُعلِّمه، أى: يجعل فى قلبه نوراً يفيم به مسا يلقى إليه (٢٠).

_ المعدل: فى قوله تعالى: ﴿اعدلوا هو أقرب للتقوى واتقوا الله إن الله خبير بما تعملون﴾ (المائدة: ٨)، أى أفرب إلى الاتقاء من معاصى الله تعالى ومن عذابه. وفى الآيــة تنبيــه على وجوب العدل حتى مع الكفار الذين هم أعداء الله تعالى(٢١).

_ العقو: فى قوله تعالى: ﴿وَأَن تَعَقُوا أَقَرْبِ لَلْتَقُوى﴾ (البقرة: ٢٣٧)، أى: عفو بعــضكم عن بعض، فيما يملك، أقرب إلى حصول معنى النقوى، أما الذى يعفو عن شىء لا يملكه، فليس هو أقرب إلى النقوى، بل أقرب إلى الظلم والجور (٢٣).

_ الصدق: فى قوله تعالى: ﴿ أُولِنك الذين صدقوا و أُولِنك هم المتقون ﴾ (البقرة: ١٧٧)، وصفهم بالصدق والنقوى فى أمورهم، وأنهم كانوا جادين فى دينهم، وهذا غاية انشاء (٢٣)، وقوله وقوله تعالى: ﴿ وَالذَى جَاء بالصدق وصدق به أُولئك هم المتقون ﴾ (الزمر: ٣٣)، وقوله تعالى: ﴿ إِلَّهُ اللَّذِينَ آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين ﴾ (التوبية: ١١٩)، والآبيات نثل على فضل الصدق أن الإيمان منه لا مين سائر الطاعات (٢٩)، وحق من فهم عن الله تعالى وعقل عنه أن يلازم الصدق، ويكون مسع أهل الصدة، (٤٦).

_ العطاء: فى قوله تعالى: ﴿فَهُمَا مَنْ أَعطَى واتقَى﴾ (الليل: ٥)، العطاء هو البــذل، أى: من بذل ماله فى وجود الخير، وأعطى حق الله تعالى الذى عليه، وانقى محارم الله التــى نهى عنها، يوفقه الله تعالى لأسباب الخير والفلاح(٢٠٠).

_ الإصلاح: في قوله تعالى: ﴿وَإِن تصلحوا وتتقوا قَإِن الله كَان خَفُوراً رحيماً﴾ (النساء: ١٢٩). وقوله تعالى: ﴿فَفَن اتقى وأصلح قلا خوف عليهم ولا هم يحزنون﴾ (الأعسراف: ٣)، وقوله تعالى: ﴿فَاتقوا الله وأصلحوا ذات بينكم﴾ (الأنفال: ١)، فيه أسر بالتقوى والإصلاح والإجتماع على أمر الله (٣٧). وقوله تعالى: ﴿إِنّما المؤمنون إخوة فأصلحوا بين أخويكم واتقوا الله لعلكم ترحمون﴾ (الحجرات: ١٠)، أي: أصلحوا بين كل مسلمين، أو بين كل متخاصمين، أو بين كل طائفتين، فاللفظ آت على الجميع (٢٨).

_ الخشية: فى قوله تعالى: ﴿وَمِن يَطِعُ اللهُ وَرَسُولُهُ وَيُغَــَشُ اللهُ وَيِنْقَــَهُ فَأُولُنَــُكُ هَــَم الفائزون﴾ (النور: ٢٠)، وقوله تعالى: ﴿إِيا أَيْهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَيْكُمُ وَاحْشُوا يُوماً لا يَجْزَى والد عن ولده ولا مولود هو جاز عن والده شيئاً﴾ (لقبان: ٣٣).

_ الإتابة: في قوله تعالى: هِمْغيبين إليه واتقوه﴾ (الروم: ٣١)، والإنابة هي الانقطاع إلى الله تعالى بالطاعة، والرجوع إلى اند تعالى بالتوبة، والخوف من الله تعالى بالتقوى^{(٢١}).

_ العبادة: في قوله تعالى: ﴿اعبدوا الله واتقوه﴾ (العنكبوت: ١٦)، أي: أفردوه بالعبادة وخصوه بها، واتقوا أن تشركوا به شيئاً، إشارة إلى التوحيد وإثبات العبادة لله تعالى وحده، والامتناع عن الشرك(''). وقوله تعالى: ﴿أَن اعبدوا الله واتقوه وأطبعوه﴾ (نسوح: ٣)، أي: أعبدوا الله وخافوه، واتقوه فيما نهاكم عنه، وأطبعوه فيما أمركم به('').

_ الهداية: في قوله تعالى: ﴿ذَلَكُ الكتابُ لا ربيب قيه هدى للمتقين﴾ (البقرة: ٢)، فالقرآن الكريم. وإن كان هدى للخلق أجمعين، إلا أن الله تعالى خص المنقين بهدايته تشريفاً لهـم،

المجلد السابع عشر ______ ١١٥

لأنيم أمنوا وصنقوا بما فيه، وهم الذين ينتفعون به (۲۰). وتدل هذه الآية على أنه لو لم يكن للمنقى فضيلة إلا ما فى قوله تعالى: ﴿هدى للمتقين﴾ لكفاء، لأنه تعالى بسيّن أن القسر آن الكريم ﴿هدى للناس﴾ (البقرة: ١٨٥)، ثم وصف القرآن بأنه ﴿هدى للمتقين﴾، وهذا يدل على أن المنقين هم كل الناس، فمن لا يكون متقياً كأنه ليس بإنسان (٢٠).

_ الولاية: في قوله تعالى: ﴿ وَإِن أُولِياقُ إِلا المتقون ﴾ (الأنفال: ٣٤). أي ما أُولياؤه إِلا من كان في عداد المتقين للشرك والمعاصمي، وقوله تعالى: ﴿ وَإِن الظّالمين بعضهم أُولياء بعض والله ولى المتقين ﴾ (الجائية: ١٩)، أي ناصرهم ومعينهم، والمتقون هنا: الذين اتقوا الشرك والمعاصم (١٤٠).

_ الاتباع: فى قوله تعالى: ﴿وهِذَا كتاب أَتَرَلْنَاه مَبَارِكُ فَاتَبَعُوهُ وَاتَقُوا لَعُلَكُمُ تَرْجَمُونَ﴾ (الأنعام: ١٥٥). أى انتبعوا القرآن المبارك لما فيه من الخير الكثير والنفع العظيم، فاعملوا بما فيه، وانتوا مخالفته، لتقوزوا برحمة الله جزاءً على النتوى(د:).

_ السمع والطاعة: في قوله تعالى: ﴿فَاتَقُوا الله وأطَّبِعُونَ﴾ (آل عمران: ٥٠)، (الشعراء: ١٠٨، ١١٠، ١١٠، ١٢١، ١٢٩)، (الزخرف: ٣٦)، وقوله تعالى: ﴿وَاتَقُوا الله وأصلحوا ذَات بيعنكم ﴿وَاتَقُوا الله وأصلحوا ذَات بيعنكم وأطيعوا الله ورسوله﴾ (الأنفال: ١)، وقوله تعالى: ﴿فَاتَقُوا الله ما استطعتم واسعموا وأطيعوا﴾ (التغابن: ١٦)، أي: اسمعوا ما توعظون به، وأطيعوا فيما تؤمرون به وتتهون عنه (٢٠).

_ تعظيم الشعائر: في قوله تعالى: وذلك ومن يعظم شعائر الله فإنها من تقوى القلسوب، (الحج: ٣١)، أى فإن تعظيمها من أفعال ذوي نقوى القاوب، وأضيفت النقوى إلى القلسوب لأن حقيقة النقوى في القلب(١٤). وإنما ذكرت القلوب لأن المنافق قد يظهر النقسوى مسن نفسه، ولكن لما كان قلبه خالياً عنها، فإنه لا يكون مخلصاً فى أداء الطاعات. أما المـــؤمن التقى المخلص، الذى تكون التقوى متمكنة فى قلبه، فإنه يبالغ فى أداء الطاعـــات، علـــى سبيل الإخلاص والتعظيم الناشئ من التقوى(^{٨٥}).

_ إقامة الصلاة: فى قوله تعالى: ﴿وَأَن أَقَلِمُوا الصلاة واتقوه﴾ (الأنعام: ٢٧)، وقوله تعالى: ﴿مَنْيِبِينَ إليه واتقوه وأقيمُوا الصلاة﴾ (الروم: ٣١)، فالصلاة هلى رأس أعمال الجوارح، كما أن الإيمان هو رأس أعمال القلوب، والتقوى هى الاحتراز عن كل مالا ينبغى من أعمال القلوب أو الجوارح (٢٠).

_ إيتاء الزكاة: في قوله تعالى: فورحمتى ومعت كل شمسىء فمساكتهها المستين بتقون ويؤتون الزكاة والذين هم بآياتنا يؤمنون (الأعراف: ١٥٦)، أى أن رحمة الله تعالى، وإن كانت على الإطلاق، إلا أنه، سبحانه، سيكتب هذه الرحمة الواسعة للنذين يتقون النوب، ويؤتون الزكاة المفروضة عليهم، ويصدقون بآيات الله ويذعنون لها، ويؤمنون بجميع الكتب والأنبياه (٥٠).

_ فرض الصيام: فى قوله تعالى: ﴿ أَيها الذَّينَ آمنُوا كُتُب عليكم الصيام كما كُتب علمى الذَّين من قبلكم لعلكم تتقوى ﴾ (البقرة: ١٨٣)، وذلك أن الصوم يورث التقوى، ويسضعف دواعى المعاصمى، لما فيه من انكسار الشهوة، وقمع الهوى، وردع الفواحش، وذلك جامع الأسباب التقوى (٥٠).

_ ترك الربا: فى قوله تعالى: ﴿ إِنَّ اللهِ الذَّينِ آمنوا اللهِ وَدُرُوا مَا بِقَى مِن الربِ الْ كنتم مؤمنين ﴾ (البقرة: ٢٧٨)، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ اللهِ الذَّينِ آمنوا لا تأكلوا الربا أضحافاً مضاعفة واتقوا الله لعلكم تفلحون ﴾ (آل عمران: ١٣٠)، و قد خصلُ الله الربا، من بسين سائر المعاصى، فأمر المؤمنين بتركها، وتوعد على ذلك بأغلظ شيء وأشده، وذلك فسي

قوله تعالى: ﴿فَهَانِ لَمْ تَشْعَلُوا فَلَانُتُوا بِحَرْبِ مِنْ اللَّهُ وَرَسُولُهُ ﴾ (البقرة: ٢٧٩)، وقد دلت هذه الآيات على أن أكل الربا والعمل به من الكبائر.

_ أداء الأمانة: فى قوله تعالى: ﴿ فَإِنْ أَمَن بعضكم بعضاً فَلَيْوْد الذَّى اؤتمن أمانته وليتَــــــى الله ربه ﴾ (البقرة: ٢٨٣)، أى: يتق الله فى ألا يكتم من الحق شيئاً لصاحبه، ليكـــون عنـــــد حسن ظنه به (٥٠).

_ الوفاء بالعهد: فى قوله تعالى: ﴿بِلَى من أوفى بعهده واتقى فإن الله بحسب المتقين﴾ (أل عمران: ٧٦)، وتدل هذه الآية على تعظيم أمر الوفاء بالعهد، وذلك لأن الطاعسات محصورة فى أمرين: التعظيم لأمر الله، والشفقة على خلق الله، فالوفاء بالعهد مستمل عليهما معاً، لأنه لما كان ذلك سبباً لمنفعة الخلق وشفقة عليهم، كان الوفاء به تعظيماً لأمر الله تعالى: ﴿اللّهِ تعلى عَلَمُ مِنْ يَقْضُونَ عَهدهم فى كل مرة وهم لا يتقون﴾ (الأنفال: ٥٠)، معناه أن عادة من رجع إلى عقل وحزم، أن يتقى نقسض العهد حتى بسكن الناس إلى قوله ويثقوا بكلامه (٥٠).

_ محاسبة النفس: فى قوله تعالى: ﴿يَا أَيها النَّيْنِ آمنوا النَّقوا الله ولتنظر نفس ما قدمت لغد واتقوا الله إن الله فحبير يما تعملون ﴾ (الحـشر: ١٨)، أى: انقـوا الله فحبي أو امـره ونواهيه، وأداء فرانضه واجتناب معاصيه، وانتظر كل نفس ما قدمت ليوم الحساب مسن خير أو شر. وقد تكرر الأمر بالتقوى للتأكيد فى الأول على أداء الواجبات، والتوبة فيمـا مضى من الذنوب، والتأكيد فى الثانى على ترك المعاصبي في الحاضر، واتقاء المعاصبي فى المستقبل (٥٠).

_ القول السديد: في قوله تعالى: ﴿وليحش الذين لو تركوا من خلفهم درية ضعافاً خافوا عليهم فليتقوا الله وليقولوا قولاً سديداً ﴾ (النساء: ٩)، أي قصداً وحقاً، وقولا عسالى:

﴿يا أَيها الذَّينَ آمنوا اتقوا الله وقولوا قولاً سديداً﴾ (الأحزاب: ٧٠)، والسديد: هو العسدل والصواب من القول^(٥١). والقول السديد هو ما أريد به وجه الله دون غيسره، وهسو يعسم الخيرات جميعاً (٥٠).

_ العمل الصالح: في قوله تعالى: هليس على الذين آمنوا وعملوا الصالحات جناح فيما طعموا إذا ما اتقوا و آمنوا وعملوا الصالحات في (الماتدة: ٩٣)، لأنهم إذا انقوا الله اجتبار الماحم ما حرمه عليهم من الكبائر والمعاصمي، وقاموا بما أوجبه الله عليهم من الأعمال التسي شرعيا لهم (١٥٠).

_ الحلال العليب: في قوله تعالى: ﴿وَكُلُوا مِمَا رَقَكُمُ اللهُ طَلِياً واتقوا اللهُ ﴿ المائدَة: ٨٨). والحلال الطيب على وجهين: أحدهما يتعلق بالأكل، ويكون تقديره: كلوا حلالاً طبياً مما رزقكم الله، على اعتبار أن الرزق من الله لا يكون إلا حلالاً. والأخر يتعلق بالمأكول، ويكون تقديره: كلوا من الرزق الذي يكون حلالاً طيباً، على اعتبار أن الرزق قد لا يكون حلالاً، وإلا لم يكن لهذا التخصيص فاندة (١٥).

وإذا كان الجوع والعرى، في حياة الإنسان المادية، من أعظه ألسوان الهسلاك، وأظهر أصناف الشقاء، كما قال تعالى ممنتاً على آدم بسكنى الجنة: ﴿إِن لَسَكَ الا تجسوع فيها ولا تعرى﴾ (طه: ١١٨)، فإن التقوى هي خير زاد الإنسان، وخير لباسه في حياته الروحية، قال تعالى في الزاد: ﴿وَتَرْوَدُوا فَإِن خَيْرِ الزَاد التقوى﴾ (البقرة: ١٩٧)، وقال المناس في اللهامن: ﴿وَلَهُ عَيْرٍ ﴾ (الأعراف: ٢٦). فمن تعسر مسن لبسامل التقوى، ذلك خير﴾ (الأعراف: ٢٦). فمن تعسر مسن لبسامل التقوى، والم يكن له زاد منها، فقد شقى والله في الدنيا والآخرة.

 وصدقاً، قولاً سديداً، وعملاً صالحاً، وزاداً لا ينفذ، ولباساً لا يبلى، وفضلاً من الله تعالى. ونعمة قائمة في الدنيا، ونعيماً مقيماً في الأخرة.

ولقد كان رسول الله، صلى الله عليه وسلم، هو خير معلم لتعليم الناس الخير، وأحسن قدوة لتعليم الناس التقوى، وكان أكثر ما يقول إذا كان على المنبر (۱۱): فإتقوا الله وقولوا قولاً مديداً (الأحزاب: ۷۰)، وكان صلى الله عليه وسلم يدعو ربه: "اللهم لبى أسألك اليدى والتقى والمفاف والغنى (۱۱)، وقد أطلق الهدى والتقى ليتتاول كل ما ينبغي أن يبتدى إليه من أمر المعاش والمعاد ومكارم الأخلاق، وكل ما يجب أن يتقى منه مسن الشرك والمعاصى ورذائل الأخلاق (۱۱).

وكانت التقوى هي وصية رسول الله، صلى الله عليه وسلم، لأصحابه وأمئه. فقد صلى بالناس ذات يوم، ثم أقبل عليهم فوعظهم موعظة بليغة ذرفت منها العيون، ووجلت منها القلوب، فقال رجل: كأن هذه موعظة مودع، أي كأنك تودعنا بها (١٦٠)، فمساذا تعهد إلينا يا رسول الله؟ قال: 'أوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة (١٤٠).

وعن أبى ذر، رضى الله عنه، قال: قلت: يا رسول الله، أوصنى، قال: "أوصيك بنقوى الله، قابته رأس الأمر كله ((10) وقال أبو ذر: جعل رسول الله، صلى الله عليه وسلم، يناو على هذه الآية: ﴿وَمِن بِنَق الله يجعل له مخرجاً ﴾ (الطلاق: ٢)، ثم قال: "يا أبا ذر، لو أن الناس كلهم أخذوا بها لكفتهم ((١٦) وعن أبى سعيد الخدرى، رضىى الله عليه وسلم، رجلاً جاءه فقال: أوصنى، فقال: سألتُ عما سألتُ عنه رسول الله، صلى الله عليه وسلم، من قبلك، قال: "أوصيك بنقوى الله فإنه رأس كل شيء ((١٦) وعن يزيد بن سلمة أنه قال: يا رسول الله، إنى قد سمعت منك حديثاً كثيراً، أخاف أن ينسينى أوله آخره، فحدثنى بكلمة

تكون جماعاً. قال: 'اتق الله فيما تعلم (^(۱۸)، أي: خفه واخش عقابه في الشيء الذي تعلمـــه، وذلك بأن تجتنب المنهى عنه كله وتنقيه، وتفعل من المأمور به ما تستطيعه (^(۱)).

وجاء رجل إلى النبي، صلى الله عليه وسلم، يريد سفراً فقال: يا رسول الله أوصني، قال: "أوصيك بنقوى الله (١٠٠)، أى بمخافته والحذر من عصيانه (١٠١). وكان صلى الله عليه وسلم إذا استوى على بعيره خارجاً إلى سفر قال: "اللهم إنا نسألك في سفرنا هذا البر والنقوى، ومن العمل ما ترضى (٢٠٠).

وعن أبي ذر أن النبى، صلى الله عليه وسلم، قال: "اتق الله حيثما كنت، واتبع السيئة الحسنة تمدّيا، وخالق الناس بخلق حسن (۲۲). وقد روى نحو هذا عن معاذ بن جبل أنه قال: يا رسول الله أوصنى. قال: "اتق الله حيثما كنت، أو أينما كنت"، قال: زدنى، قال: "اتبع السيئة الحسنة تمحيا"، قال: زدنى، قال: "خالق الناس بخلق حسن (۲۵)، ولمسا بعبث رسول الله، صلى الله عليه وسلم، معاذاً إلى اليمن قال له: "اتق دعوة المظلوم، فإنه لسيس بينها وبين الله حجاب (۲۰۰)، أى أنها مسموعة لا ترد، وذلك مستلزم لتجنب سائر أنسواع الظلم، واتقاء دعوة المظلوم وإن كان كافرأ، فإنه ليس دونها حجاب (۲۰).

وكان رسول الله، صلى الله عليه وسلم، إذا بعث أميراً على جيش أو سيرية أوصاه في خاصة نفسه بتقوى الله، ومن معه من المسلمين خيراً (٢٧١). وقي اختصاص التقوى بخاصة نفسه، والخير بمن معه من المسلمين، إشارة أن عليه أن يشد على من معه من المسلمين ويرفق بهم (٢٨).

وقد أشار رسول الله، صلى الله عليه وسلم، في تعليمه الأصحابه وأمتسه، إلسى كثير من وجود التقوى التي تحفظهم من كل سوء، وتصونهم من كل مكروه، وتقيهم من كل شر، وترشدهم إلى كل خير، ومن ذلك:

المجلد السابع عشر _______ المجلد السابع عشر ______ ٢١

_ اتقاء النار: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "انقوا النار ولو بشق تمرة، فسإن لسم تجدوا فبكلمة طبية" (٢٠١ وفيه الحث على الصدقة، وأنه لا يمتنع منها لقلتها، وأن قلبلها سبب النجاة من النار. وفيه أن الكلمة الطبية سبب النجاة من النار، وهي الكلمسة المباحسة التي يطيب قلب الإنسان بها (٨٠).

_ اتقاء الظلم: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اتقوا الظلم، فإن الظلم ظلمسات بسوم القيامة (^^^). أى: ظلمات على صاحبه، لا يهتدى يوم القيامة سبيلاً (^^^). وقسال صسلى الله عليه وسلم: "انقوا دعوة المظلوم" (^^^). وفيه أمر باتقاء دعوة المظلوم، ومراده الزجر عصا توكد ذلك الدعاء منه، وهو الظلم، فزجر عن الشيء بالأمر بمجانبة ما توكد منه (^^).

_ اتقاء المحارم: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اتق المحارم تكن أعبد الناس" (دم). أي: احذر الوقوع فيما حرم الله عليك، تكن من أعبد الناس. لأنه يلزم من ترك المحارم فعل الفرائض (٨٠).

_ اتقاء الكذب: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اتقوا الحديث عنى إلا ما علمستم، فمن كذب على ألا ما علمستم، فمن كذب على متعمداً، فليتَبواً مقعده من الذار ((^\dangle

_ اتقاء اللُّعن: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اتقوا اللُّعانين كالوا: وصا اللّعانسان؟ قال: "الذي يتخلى في طرق الناس وأفنيتهم (١٠٠). أي اتقوا الأمرين الملعون فاعلهما، وهما: التغوط أو النبول في طرق الناس التي يسلكونها، وفي أفنيتهم التي يقعدون فيها، وهما الأمران الجالبان للعن، أي الشتم من الناس، والطرد من رحمة الله. والحديث يؤكد على

النظافة والطهارة، والتحذير من قضاء الحاجة فى الطرق والأفنية، لما فيه مــن نجاســة وقذارة وإيذاء لمن يمرون بها، أو يجلسون فيها، أو يمنظلون عندها(١١).

_ اتقاء الفتن: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن السدنيا حلوة خسصرة، وإن الله مستخلفكم فيها، فناظر كيف تعملون، ألا فاتقوا السدنيا واتقوا النسماء"(١٦). أى: تجنبوا الافتتان بها، لأن النفوس تطلبها طلبا حثيثاً، والله ينظر هل تعملون بطاعته أم بمعصيته (٢٠).

_ اتقاء الشح: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "انتموا الشح، فإن الشح أهلك من كسان قبلكم، حملهم على أن سفكوا دماءهم واستحلوا محسارمهم (⁽¹¹⁾. أى: أهلكهسم فسى السدنيا والآخرة الشحهم. والشح هو أشد البخل، والشح أبلغ في المنع من البخل، فهو البخسل بمسا عنده. مع الحرص على ما ليس عنده (⁽¹⁾.

_ اتقاء الفحش: قال رسول الله، صلى الله عليه وسلم: "إن شر الناس منزلة عند الله يسوم القيامة، من ودعه، أو تركه الناس اتقاء فحشه "(١١) ، وهو الفاحش المتفحش السبئ الخلق. قال رسول الله، صلى الله عليه وسلم: "إن الله تعالى لا يحب الفاحش المتفحش "(١١) ، وقال صلى الله عليه وسلم: "إن الله تعالى ليبغض الفاحش البذى "(١٩). وقال صلى الله عليه وسلم: "إن الفحش والمتفحش ليسا من الإسلام في شيء، وإن أحسن الناس إسلاماً أحسسنهم خلقاً "(١١). ومثل رسول الله، صلى الله عليه وسلم، عن أكثر ما يُدخل الناس الجنة، فقسال: "تقوى الله، وحسن الخلق "(١٠). وتقوى الله إشارة إلى حسن المعاملة مع الخسائق، وحسسن الخلق إشارة إلى حسن المعاملة مع الخلق (١٠١). فعن منع نفسه معاصى الله، واحتمسل مسا

نموز

ولما سئل رسول الله صلى الله عليه وسلم: من أكرم الناس؟ قال: "أنقاهم لله (۱۰۲)، وسئل: أى الناس أكرم؟ قال: "أكرمهم عند الله أنقاهم"(۱۰۲)، وأصل الكرم كثرة الخيسر والنفع، ومن كان متقياً، كان كثير الخير وكثير الفائدة فى الدنيا، وصاحب الدرجات العلا فى الآخرة (۱۰۱)، وكأن خيرات الدنيا والآخرة قد اجتمعت عند صاحب التقوى، التى همى ملك الدين والدنيا (۱۰۰).

وكان رسول الله، صلى الله عليه وسلم، إمام المتقين وقدوتهم، وأكسرم الخلق وأسوتهم، فقد روى أنه قال: "أما والله إنى لأتقاكم لله، وأخشاكم له (٢٠٠١). وقد جمع الله لسه المسيرة الفاضلة، والسياسة التامة (٧٠٠١)، وكانت سيرته، صلى الله عليه وسلم، فسى سياسسة الدين والننيا، هي السيرة الجامعة لتقوى الله، وحسن الخلق، ومحاسسن السثيم، ومكسارم الأخلاق. ولم يبلغ كمال الاعتدال فيها إلا رسول الله، صلى الله عليه وسلم، والناس بعده متفاوتون في القرب والبعد منه (٨٠٠١). ولا سبيل إلى القرب منه إلا بالتأسي به، والاقتداء بسيرته، واتباع مسيرته التي انتخذت من التقوى منهجاً لمسياسة السدين والدنيا، وإصسلاح الدلاد والعباد.

[٣] مراتب التقوى وصفات المتقين:

للتقوى مراتب متعددة، لتعدد مراتب الضرر فى الدين، وتفاوت مدارج السالكين، وتعدد منازل السائرين إلى الله تعالى. وعلى الرغم من اختلاف العلماء فى النظر إلى مراتب التقوى، واجتهادهم فى تحديد منازلها، إلا أنهم قد اتفقوا على ضرورة السعى إلى الترقى فى مدارجها، والتطلع للوصول إلى أعلى مراتبها. ويمكن تحديد مراتب التقوى على النحو التالى (۱۰۰):

أولاً: اتقاء الشرك: ويكون بالتوحيد، وتلقى أمر الله تعالى بـــالقبول والتــصديق والعمـــل بالإسلام، والالتزام بكلمة التقوى لا إله إلا الله، التي يُتُقى بها من النـــار، والإيمـــان بـــالله تعالى وبما أوجب الإيمان به. ويختص هذا الاتقاء بنجنب المعاصي العقلية النسى تخسص المُكافِّ ولا تتعداه.

ثانياً: اتقاء المعاصى: ويكون بتجنب كل ما يوقع فى الإثم من الكبائر فعلاً وتركاً، ويدخل فى ذلك ترك الإصرار على صعائر الننوب، لأنه من المعاسوم أنسه لا صسفيرة مسع الإصرار، والوقاية منها بالتوبة، والإقرار بالسنة، والثبات على الإيمان. ويخستص هذا الاتفاء بتجنب المعاصى السمعية المذه ومة شرعاً، امتثالاً للأوامر واجتناباً للنواهى.

ثالثاً: اتقاء الشبهات: ويكون بترك الفضول، وتجنب البدع، والنزام السورع، والامستقامة على الطاعة بإحسان، والابتعاد عن الشبهات حنراً من الوقوع في الحرام. قال صسلى الله عليه وسنم: "الحلال بين، والحرام بين، وبينهما مشتبهات لا يعلمهن كثير من الناس، فمسن انتي المشبهات استبراً لدينه وعرضه، ومن وقع في الشبهات وقع في الحسرام، كسالراعي يرع حول الحمي، يوشك أن يرتع فيه، ألا وإن لكل ملك حمسى، ألا وإن حمسى الله محارمه، ألا وإن في الجسد مضعة، إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت، فعد الجسد كله، الا وهي القلب "(١٠٠).

وقد أجمع العلماء على عظم وقع هذا الحديث وكثرة فوائده، وأنه أحد الأحاديث التي عليها مدار الإسلام. وفيه بين رسول الله، صلى الله عليه وسلم، أن الأشسياء ثلاثسة أقسام: حلال بين واضح لا شك في حله، وحرام بين واضح لا شك فسى حرمتسه، ومشتبهات ليست بواضحة الحل والحرمة، فلهذا لا يعرفها كثير من الناس ولا يعلم حكمها إلا العلماء، فيكون من الورع أن يتركها المره حماية لدينه، وصوناً لعرضه. وفي الحديث تأكيد على أهمية السعى في صلاح القلب وتطهيره من الشر، وصيانته من الإثم، وحمايته من الفساد، لأنه بصلاح القلب يصلح الجمع، وبفساده تضد سائر الجوارح(١١١).

وفى هذا الحديث أيضاً تأكيد على أهمية العلم بدين الله تعالى وتعليمه، ومعرفة ما يجب فعله من الحلال، وما يجب تركه من الحرام، وما يجب تبنيه من الشبهات انقاء تله عز وجل، لأنه كيف يكون متقياً من لا يدرى ما يتقى؟ ولذلك كان من أصول التقاوى: أن يعلم العبد ما يُتقى ثم يتقى. وكان من تمامها: أن يبتغى إلى ما قد علم منها، علم ما الما يعلم، حتى يترك بعض ما يرى أنه حلال خشية أن يكون حراماً. فيكون حجاباً بينه وبسين الحرام(١١١).

رابعاً: اتقاء ما يشغل عن الله: ويكون بترك مادون الله، ومجانبة النفس لكل ما يبعدها عن الله تعالى، وأن يُطاع الله فلا يُعصى، ويُشكر فلا يُكفر، ويُذكر فلا يُنسى، وأن يتقى العبد حضور غير الله على قلبه، وأن يعبد الله كأنه يراه، ويستحى أن يراه الله حيث نهاه، وأن يغقده حيث أمره، وأن يتنزه عما يشغل سره عن الحق، وأن يقبل بكليته على الله، وهسى المتقوى الحقيقية المطلوبة في قوله تعالى: فإيا أيها الذين آمنوا اتقوا الله حق تقاتسه إلى (آل عمران: ١٠٢). وهذه التقوى تمثل مرحلة النضج الكامل للتفاعل مع الإسلام والإيمان والإحسان، وهي طريق الوصول إلى أعلى المقامات في دين الله تعالى (١١٣).

هذه هي مراتب النقوى ومنازل المنقين، الذين انقوا السشرك والكفسر، وتركسوا المعاصى والمحرمات، وتجنبوا الفضول والشبهات، وتنزهوا عسن الانسشغال بغيسر الله، فكانت هداية الكتاب المبين، في قوله تعالى فإذلك الكتاب لا ربيب فيسه هدى للمتقين)؛ (البقرة: ٢)، شاملة لأرباب هذه المراتب أجمعين (١١١)، وجامعة. كذلك، لو لاية الله تعالى ورسوله لكل المنقين، في كل حين، تصديقاً لقول الله تعالى: فإن أولبساؤه إلا المتقسون؛ (الأنفال: ٢٤)، وقوله تعالى: فوالله ولمي المتقين؛ (الجاثية: ١٩)، وقول رسسوله صسلى الله عليه وسلم: "إن أولى الناس بي المنقون، من كانوا، وحيث كانوا (١٠٠٠)، وقوله صلى الله

عليه وسلم: 'يا معشر قريش، إن أوليائي منكم المنقون، فإن كنتم تتقون الله فأنتم أوليــــاني، وإن كان غيركم أتقى الله فهو أولى بى"، "ألا إن أوليائي منكم ليسوا بنــــى فـــــلان، ولكـــن أوليائي منكم المنقون، من كانوا، وحيث كانوا"(١١٦).

ولكن: من هم المتقون المستحقون لولاية الله تعالى ورسوله؟

لأهل التقوى علامات يُعرفون بها، وصفات يتحلون بها، وهي كتيسرة وعديسدة. والسر في تعداد أوصاف المنتين وكثرتها: أن التقوى جامعة لكل صدفات الخيسر، فهسي تستتبع صفات كثيرة من صفاته، التي توزعت في أنحاء متفرقة من كتساب الله، لتناسب مواضعها في آبات الله (١١١).

ويمكن تحديد أهم صفات المتقين (١١٨)، كما وردت في القرآن الكريم، على النحو التالي:

1— الهدى والهداية: اختص الله تعالى بالهدى بما تولاه وأعطاه، والاهتداء يختص بما يتحراه الإنسان ويهتدى به. وقد خص الله تعالى المتقين بالاهتداء بالقرآن الكريم، لألهم كانوا أهلاً نناك. قال تعالى في الكتاب: ﴿هدى للمتقين﴾ (البقرة: ٢). وقد خصمهم الله بنلك تشريفاً لهم، لأنهم آمنوا به، وصدّقوا بما فيه، واهتدوا بهديه، وانتعوا به. قال الله تعالى: ﴿والذى جاء بالصدق وصدّق به أولئك هم المتقون﴾ (النور: ٣٣)، وقال: ﴿وموعظة للمتقين﴾ (النور: ٣٤)، الذين قال الله تعالى فيهم: ﴿أولئك على هدى من ربهم وأولئك هم المقلحون﴾ (البقرة: ٥)، فازادهم الله من وضله وتوفيقه وهديه، قال تعالى: ﴿والدّين اهتدوا زادهم هدى وآتاهم تقواهم﴾ من فضله وتوفيقه وهديه، قال تعالى: ﴿والدّين اهتدوا زادهم هدى وآتاهم تقواهم)

وإذا كان من مقتضيات الهداية والتعليم أن يحصل القبول من المعام، والتعام من المتعام، فإنه متى حصل البذل من المعلم، ولم يحصل القبول من المتعام، صحّ أن يقال: لم يهد ولم يعلم اعتباراً بعدم حصول القبول، وصحّ أن يقال: هدى وعلم من حيث أنه حصل البذل الذى هو مبدأ الهداية والتعليم، وإن لم يحصل القبول الدنى هو مبدأ الهداية والتعليم بغير تقوى الله لا يهدى، والتعلم بغير تقوى الله لا يهدى، والتعلم بغير تقوى الله لا يهدى، والتعلم بغير الأنبياء. والإيمان المالم، المقومات التصور الإسلامي للرقى الإنساني، والإنسان المسلم كلما اتقى الله الرقى. ومن صفات المتقين أنهم: ﴿يومنون بالغيب﴾ (البقرد: ٣)، ﴿ويخشون ربهم بالغيب﴾ (الانبياء: ٩٤). ويؤمنون بالله عز وجل: والذين آمنوا وكانوا يتقون﴾ (بونس: ٣٠). فالمنقى من الناس هو فرمن آمن بالله (البقرة: ١٧٧)، ﴿واليوم الآخر﴾ (البقرة: ١٤٥)، ووقسون﴾ (البقرة: ٤٠)، ووالملاكمة (البقرة: ١٤٥)، ووقسون﴾ (البقرة: ٤٠)، وإلى المناعة عن وجل: والمناعة مشفقون (الأنبياء: ٩٤).

٣- الإيمان بكتب الله ورسله: من صفات المنقين أنهم: ﴿ وَيُؤْمَنُونَ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهِ وَمَا أَنْزَلَ مِن من قبلك ﴾ (البقرة: ٤)، أى أنهم يؤمنون بالقرآن الكريم، ويؤمنون كذلك بجميع الكتب المنافقين أجمعين.

٤- التضرع والدعاء: من صفات المتقين أنهم يتوسلون إلى الله، عز وجل. بالإيمان به، والنضرع إليه، والمخوف منه، والرجاء فيه، أن يغفر لهم ننوبهم، وأن يقيهم من عذاب النار. قال تعالى في وصف المتقين: ﴿اللهٰين يقولون رينا إننا آمنا فاغفر لنا ذنوينا وقنا عذاب النار﴾ (آل عمران: ١٦).

د. عادل السكرى العدد ٦١- يناير ١١

هـ إقامة الصلاة وإيتاء الزكاة: من صفات المنقين أنهم يقيمون الصلاة، ويؤتون الزكاة.
 قال الله تعالى فى وصفيم: ﴿وَيَقِيمُونَ الصلاة ومما رزقناهم ينفقون﴾ (البترة: ٣)، وقال تعالى: ﴿وَاقَام الصلاة وآتى الزكاة﴾ (البترة: ١٧٧). وقال تعالى: ﴿كانوا قليلاً من الليل ما يهجعون﴾ (الذاريات: ١٧)، وقال تعالى: ﴿وَقَى أَمُواللهم حَلَّى للسمائل والمحسروم﴾ (الذاريات: ١٧)، وقال تعالى: ﴿وَقَى أَمُواللهم حَلَّى للسمائل والمحسروم﴾

٣- الإنفاق في الشدة والرخاء: من صفات المنتمين أنهم ينفقون مما رزقهم الله، ويبذلون أموالهم في وصفهم: ﴿وَهِمعا رزقتاهم أموالهم في وسنهم: ﴿وَهمعا رزقتاهم ينفقون﴾ (البقرة: ٣)، وقال تعالى عنهم: ﴿الذَّينَ ينفقون فسى السسراء والسضراء﴾ (آل عمران: ١٣٤)، ويؤتون المال على حبه: ﴿ذُوى القريسي واليتسامي والمسساكين وايسن المسيل والسائلين وفي الرقاب﴾ (البقرة: ١٧٧).

وقد حث النبى، صلى الله عليه وسلم، كثيراً على الإنفاق، وكان خير مثل وأحسن قدوة، وروى عنه أنه قال: "ما من يوم يصبح العباد فيه، إلا ملكان ينز لان، فيقول أحدهما: اللهم أعط منفقاً خلفاً، ويقول الآخر: اللهم أعط ممسكاً تلفاً (١٢٠). وبلغ من كثرة عطائسه، وعظيم سخانه، وغزارة جوده، ما روى من أنه: ما سئل النبي صلى الله عليه وسلم عسن شيء قط فقال: لا (١٢١). وكان رسول الله، صلى الله عليه وسلم، أجود الناس بالخير، وكان أجود بالخير من الربح المرسلة (١٢١).

٧- الصبر في الباساء والضراء: الصبر لفظ عام، وربما خولف بسين أسمائه بحسب لختلاف مواقعه، فإن كان حبس النفس لمصيبة سمى صبراً، وإن كان في محاربة سسمى شجاعة، وإن كان في نائبة سمي رحب الصدر، وإن كان في إمساك الكلام، سمى كتماناً، وقد سمى الله تعالى كل ذلك صبراً (١٣٢)، واختص به المنتين في كمل أوقداتهم، وجميع

أحوالهم، في قوله تعالى: ﴿والصابرين في البأساء والضراء وحسين البسأس﴾ (البقرة: ١٧٧)، فالذين اتقوا عند ربهم من ﴿الصابرين﴾ (آل عمران: ١٧).

٨ـ الوفاء بالعهد: قال تعالى فى وصف المتقين: ﴿والموفون بعهدهم إذا عاهدوا﴾ (البقرة: ١٧٧)، وقال تعالى: ﴿لِبلى من أوفى بعهده واتقى فإن الله يحب المتقين﴾ (أل عمران: ٧٧). وهذا العهد إما أن يكون بينه وبين الله تعالى فى النزام تكاليف، أو بينه وبين سائر الناس فى الوفاء بالعهد، والنزام العقد.

٩- الصدق: من أهم صفات المنقين صدقهم فى أقوالهم وأفعالهم، وقد جاء فى وصنهم قول الله تعالى: ﴿ وَلَمْ اللَّهِ مِن هُواللَّهُ الدَّينَ صدقوا وأولئك هم المتقون ﴾ (البقرة: ١٧٧)، فالذين انقوا عند ربهم من ﴿ الصادقين ﴾ (آل عمران: ١٧)، ﴿ والذي جاء بالصدق وصدق به أولنك هم المتقون ﴾ (الزمر: ٣٣). وقد روى عن رسول الله، صلى الله عليه وسلم، أنه قال: "إن الصدق يهدى إلى البر، وإن البريهدى إلى الجنة، وإن الرجل ليصدق حتى يكتب صدياً ﴿ (١٢٤).

١٠ - كظم الفيظة الغيظ هو الغضب الشديد، وهو الحرارة التي بجدها الإنسان من فوران دم قلبه (١٣٥). قال تعالى في وصف المنقين: «والكاظمين الغيظ» (آل عمران: ١٣٤). وقد روى عن أبي هربرة في ذم الغضب: "من كظم غيظاً وهو قادر على إنفاذه ملأ الله قلبسه أمناً وإيماناً (١٣١). وروى عنه أيضاً أن رجلاً قال النبي صلى الله عليه وسلم: أوصني، قال: "لا تغضب" (١٣٠)، وعنه أيضاً أنه قال: "ليس المشديد الذي يملك نفسه عند الغضب (١٣٠).

١١ ــ العفو عن النساس: من صفات المنقين أنهم يعفون عمن أساء إليهم أو ظلمهم، وقــد جاء فى وصفهم قول الله تعالى: ﴿وَالْعَافَينَ عَنَ النَّاسِ﴾ (آل عمران: ١٣٤). والعفو: هو التجافى عن الذنب، قال تعالى: ﴿وَالْعَافِينَ عَنَ النَّاسِ)﴾ (البقرة: ٢٣٧).

١٠ - الإحسان في العبادة والمعاملة: وصف الله المنتين بالإحسان في قوله تعالى: ﴿ أَلَهُم كَانُوا قَبْلُ ذَلِك محسنين﴾ (الذاريات: ١٦)، فإن الموصوفين بسائقوى لابد أن يكونوا موصوفين كذلك بالإحسان. قال الله تعالى: ﴿ لللّذِين أحسنوا منهم واتقوا أجر عظيم﴾ (آل عمران: ١٧٢)، وقال تعالى: ﴿ إِنْ الله مع الذين تقوا والذين هم محسنون﴾ (الدلل: ١٢٨)، وقال تعالى: ﴿ إِنّه من يتق ويصبر قبل الله لا يضبع أجر المحسنين﴾ (بوسف: ٩٠)، وقال تعالى بعد وصفه للمنتين: ﴿ والله يحب المحسنين﴾ (آل عمران: ١٣٤).

٣١ ــ الاستغفار من الننوب: قال الله تعالى في صفة المتقين: ﴿والذين إذا قطوا فاحسشة أو ظلموا أنفسهم ذكروا الله فاستغفروا لذنويهم﴾ (آل عمران: ١٣٥)، وقال تعالى في وصفيم: ﴿والمستغفرين بالأسحار﴾ (آل عمران: ١٧)، وقال: ﴿ وبالأسحار هم يستغفرون﴾ (الذاريات: ١٨).

31- عدم الإصرار على المعاصى: من صفات المتقين أنهم إذا ارتكبوا ننساً؛ أو فطوا قبيحاً، نكروا الله واستغفروا المنوبهم، فولم يصروا على ما قطوا وهم يعلمون (آل عمران: ١٣٥)، فأقلعوا عن الذنب وتابوا وأنابوا، والتوبة إنما تكون بالاستغفار وتسرك الإصرار. وقد روى عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: "ما أصر من استغفر، وإن عاد في اليوم سبعين مرة (١٧٩).

البصيرة بمكائد الشيطان: من صفات المنقين أن لديهم من الإيمان والبحميرة ما يمنا النسط عليهم، والكيد لهم، لأن الله وليهم، ولا سلطان الشيطان عليهم.

قال تعالى: ﴿إِن الذِّين اتقوا إذا مسهم طائف من الشيطان تذكروا فإذا هـم مبـصرون﴾. (الأعراف: ٢٠١).

١٦ ـ القنوت نذه: وصف الله تعالى المنتين بالقنوت، وهو طاعة الله تعالى والخضوع له، قال تعالى والخضوع له، قال تعالى في صفة الذين اتقوا عند ريهم: ﴿وَالْقَاتَتُونِ﴾ (آل عمران: ١٧). وقد سُسنل رسول الله عليه وسلم: أى الصلاة أفضل؟ قال: "طول القنوت"(١٣٠).

هذه هي أهم صفات المنقين، التي وردت في القرآن الكسريم، والتسى يجب أن يتضمنها أى منهج تربوى يتأسس على تقوى الله، ويستهدف الارتقاء بالنساس وتربيا نفوسهم على التحلي بصفات المتقين وفضائلهم، وإرشادهم إلى طريق النجاح والفلاح فسى الدنيا، والفوز والسعادة في الآخرة.

[2] الحث على التقوى وجزاء المتقين:

إذا كان الإنسان قد خُلق في الدنيا ليأخذ منها الزاد إلى الآخرة، وإذا كانت النقوى هي خير الزاد، فمن الخسران المبين أن يضيع الإنسان عمره في غير ما خُلق لم، وهسو التزود بالنقوى، تسليماً لأمر الله تعالى، وتصديقاً بوصيته إلى خلقه، فسى قولمه تعالى: هوتزودوا فإن خير الزاد التقوى (البقرة: ١٩٧). ولذلك، فإن السعى في طلب التقوى، والتزود منها، والتطلع إليها، يجب أن يكون مطلباً ضرورياً، وهسدفاً جوهرياً، وغايسة أساسية للتركي بالحياة الإنسانية.

ومن أهم البواعث والأسباب والدواعى التي تحث على التقوى، وتسدفع إليها، مايلي(١٢١):

العلم: من دواعى النقوى العلم بالمُنتى، وهو الله عز وجل، لقوله تعالى: ﴿وَاتَقُوا الله وأعلموا أنكم
 وأعلموا أنكم إليه تحشرون﴾ (البقرة: ٢٠٣)، وقوله تعالى: ﴿وَاتَقُوا الله واعلموا أنكم

ملاقوه ﴾ (البقرة: ٢٢١)، وقوله تعالى: ﴿واتقوا الله واعلموا أن الله بكل شسىء عليم ﴾ (البقرة: ٢١١)، وقوله تعالى: ﴿واتقوا الله واعلموا أن الله يما تعملون يصير ﴾ (البقرة: ٢٢١). ومن دواعى النقوى كذلك، العلم بأنه، عز وجل، مطلع على سرائرنا وأعمالنا، لقوله تعالى: ﴿ولقد خلقنا الإنسان ونعلم ما توسوس به نفسه ونحن أقرب إليه من حبسل الوريد ﴾ (ق: ١٦)، وقوله تعالى: ﴿المُ يعلم بأن الله يرى ﴾ (العلق: ١٤)، وقوله تعالى: ﴿وإن عليكم لحافظين * كراماً كاتبين * يعلمون ما تقعلون ﴾ (الانفطار: ١٠- ١٢). فمن علم ذلك، كان له من دواعى تقوى الله وخشيته ما يدخله ضمن العلماء من أهسل الخسشية الذين يتضمنهم قوله تعالى: ﴿إِنها يخشى الله من عباده العلماء ﴾ (فاطر: ٢٨)، فالخسشية هي شرط العد، وعلم العلم بانه تعالى.

٧- الخوف: من دواعي التقوى، وشروط الإيمان، الخوف من الله تعالى لقوله عز وجل: ﴿وَخَافُونِ إِن كَنَتُم مؤمنين﴾ (آل عمران: ١٧٥). والخوف هو توقع من المرء أن يحل به مكروه، أو يفوته محبوب، والخوف من الله تعالى: أن يخاف أن يعاقبه الله تعالى في الدنيا أو في الآخرة. قال تعالى: ﴿إِنَّهَا هو إِلٰه واحد فَإِنِاي فَارِهُون﴾ (النحل: ٥)، وقال تعالى: ﴿مَا يَفْظُ مَن قُولُ إِلَا لَدِيه رَفِيب عَيْدِ﴾ (ق: ١٨)، وقال تعالى: ﴿وَيرجسون رحمته ويخافون عذابه﴾ (الإسراء: ٥٧)، وقال تعالى: ﴿تَتَجافَى جنوبهم عن المصاجع يدعون ربهم خُوفاً وطمعاً﴾ (السجدة: ١٦). والخوف من الله تعالى هو الحث على المعاصى، وترك الذنوب، وتحرى الطاعات. والتخويف من الله تعالى هو الحث على التحرز من مخالفة و عصيانه، وعلى ذلك قوله تعالى: ﴿ ذَلْكَ يحُوفُ الله به عباده بالله فاتفون﴾ (الزمر: ١٦).

المجلد السابع عشر—

٣- الرجاء: من دواعى انتقوى، رجاء الثواب من الله تعالى فى الدنيا والأخرة. وإذا كان الخوف هو توقع المكروه، وترقب الخوف هو توقع المكروه، وترقب ما فيه مضرة، فإن الرجاء هو توقع المحبوب، وترقب ما فيه مسرة. قال الله تعالى: هما كان يرجو لقاء الله فإن أجل الله لآت كه (العنكبوت: ٥). والرجاء والخوف يتلازمان، ومن ذلك قوله تعالى: هما لكم لا ترجون لله وقاراً إله (نـوح: ١٠)، وقوله تعالى: هوتخرون من الله ما لايرجون له (النساء: ١٠٤)، وقوله تعالى: هوتخرون لأمر الله إما يعنبهم وإما يتسوب علم يهم (التوبة: ١٠١)، وفسى الحديث القدسى: قال ربكم: أنا أهل أن أنقى فلا يُجعل معى إله، فمن انتقى أن يجعل معى المها أما أن أغفر له (١٠٤٠).

الحياء: من دواعى التقوى، الحياء من نظر الله تعالى، قال تعالى: «وألم يعلم بأن الله يرى)» (العلق: ٤¹)، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الحياء من الإيمان" ("""). وقد روى أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "إن مما أدرك الناس من كلام النبوة: إذا لم تستح فافعل ما شنت (١٣٤). والحياء خير ولا بأتى إلا بخير، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الحياء خير كله"، أو قال: "الحياء كله خير ((٥٠٠). وقال صلى الله عليه وسلم: "استحى من الله استحياك من رجلين من صالحى عشيرتك ((٢٠٠). ومعنى أن يستحى مسن الله كما يستحى من رجلين صالحين من قومه، أن يستشعر المرء دائماً بقلبه قرب الله منه، واطلاعه عليه، فيستحى من نظره تعالى إليه ((٢٠٠).

تمالى: والبجزى الله كل نفس ما كسبت إن الله سريع الحساب (إيسراهيم: ١٥)، وقسال تمالى: وإلي الله الناس اتقوا ربكم واخشوا يوماً لا يجزى والد عن ولده ولا مولود هسو جاز عن والده شيئاً (القمان: ٣٣)، وقال تعالى: والتقوا يوماً ترجعون فيه إلى الله شم توفى كل نفس ما كسبت وهم لا يظلمون (البقرة: ٢٨١).

فإذا كانت هذه هي دواعى النقوى وبواعثها، وأسبابها ودوافعها، فما هسى فوانسد النقوى ونتاتجها، وما هى ثمرات النقوى وفضائلها، وما هو جزاء المنقين ومصيرهم ؟

للتقوى فوائد كثيرة، ونتائج عديدة، ويشارات عظيمة، وفضائل نافعة، وثمرات ياتعة، كلها من نصيب المتقين الذين امتحن الله قلوبهم للتقوى، فكانت جنة الخلسد لهسم جزاء ومصيراً. ويمكن أن نعرض أهم هذه الفوائسد والنتسائج والبشارات والفسضائل والثمرات، التي جمعت بين خير الدنيا وخير الآخرة. وذلك على النحو التالي(١٣٨):

١- المعية والنصرة: قال تعالى: ﴿إِن الله مع المذين اتقوا والذين هم محسنون﴾ (النحل: ١٢٨)، وقال تعالى: ﴿واعلموا أن الله مع المتقين﴾ (البقرة: ١٩٤)، (التوبة ٣٦، ١٢٣). وقد ذكر العلماء أن المعية نوعان:عامة، وهي معية الإحاطة والعلم، كقوله تعالى: ﴿وهو معكم أينما كنتم﴾ (الحديد: ٤). وخاصة، وهي معية المعونة والنصرة، كقوله تعالى: ﴿إِنْ يقول لصاحبه لا تحزن إن الله معنا﴾ (التوبة: ٤٠). وهذه معية منوطة بالعبودية الخالصة شتعالى، فمن كان عبداً شحقاً، فإن الله معه، وهو ناصره ومؤيده، ولا غالب له.

٢ الفوز والنجاة: الفوز هو الظفر بالخير مع حصول السلامة والأمن. قال تعالى:
هومن يطع الله ورسوله ويخش الله ويتقه فأولئك هم الفائزون (النور: ٢٠)، وقال
تمالى:
هإن المتقين مفازأ عدائق وأعنابا وكواعب أترابا وكأما دهافا الإسمسعون

فيها لغواً ولاكذَاباً ﴾ (النبأ: ٣١-٣٦)، وقال تعالى: ﴿وينجى الله الذين اتقوا بمفسازتهم﴾. (الزمر: ٢١)، وقال تعالى: ﴿ثُم ننجي الذين اتقوا﴾ (مريم: ٧٢).

س الكرامة والولاية: قال تعالى: ﴿إِن أكرمكم عند الله أتقساكم﴾ (الحجرات: ١٣). فأكرم الخلق عند الله تعالى وأقربهم إليه. وأرفعهم مكانة لديه، أكثرهم تقوى وأشدهم خشية. وهذا من أعظم فوائدها، وأجل ثمراتها، لأن الله هو مسولاهم، قسال تعسالى: ﴿إِن أوليساؤه إلا المتقون﴾ (الانقال: ٣٤). وقال تعالى: ﴿والله ولى المتقون﴾ (الجائية: ١٩).

٤- نور البصيرة: قال تعالى: ﴿إِن تتقوا الله يجعل لكم فرقاناً﴾ (الأنفال: ٢٩). أى يجعل لهم من الهداية والمعرفة والنور ما يجعلهم يميزون بين الحق والباطل.

الهداية وزيادة: قال تعالى: ﴿ذَلَك الكتاب لا ربيب فيه هدى للمتقــين﴾ (البقــرة: ٢)،
 وقال تعالى: ﴿وَالذَين اهتدوا زادهم هدي وآتاهم تقواهم﴾ (محمد: ١٧).

الحلة: قال تعالى: ﴿الأخسلاء يومنهذ بعه المعض عدو إلا المتقين ﴾
 (الزخرف: ٢٧).

فانهم أخلاء فى الدنيا والآخرة، لأنيم وجدوا تلك الخلة التى كانــت بيــنهم مــن أسباب الخير والثواب، فيقيت خلتهم على حالها.

٧- الفتح المبارك: قال تعالى: ﴿ وَلَو أَن أَهْلُ القرى آمنوا واتقوا لفتحنا عليهم بركسات
 من السماء والأرض ﴾ (الأعراف: ٩٦)، وذلك إتماماً للنعمة، وحسن العاقبة.

٨- تكفير السيئات وغفران الذنوب: قال تعالى عن المنقين: ﴿وَيكفُ عَنْ مَسَيئاتُهُ وَاللَّهُ اللَّهُ عَنْ مَالَى: ﴿وَيغَفَسَر عَالَى عَلَى عَلْمَ مَسَيئاتُهُ وَاللَّهُ عَلْمَ عَنْ مَالَى: ﴿وَيغَفَسَر عَالَى: ﴿وَيغَفَسَر عَالَى: ﴿وَيغَفَسَر عَالَى: ﴿وَيغَفَسَر عَالَى: ﴿وَاللَّهُ إِللَّهُ عَلْمَ اللَّهُ عَلَى اللَّهُ عَلَى اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ عَلَى اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ عَلَى اللَّهُ الللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ الللَّهُ الللَّهُ الللَّهُ اللَّهُ الللَّهُ اللَّه

عنهم سيناتهم (المائدة: ٦٥)، وقوله تعالى: ووسارعوا إلى مغفرة مسن ربكسم وجنسة عرضها السموات والأرض أعدت للمتقين (آل عمران: ١٣٣)، وقد خصر الله السانوب بالمغفرة والسينات بالتكفير، لأن الذنوب تحتاج إلى مغفرة تقسى صساحبها مسن شسرها، والسينات لها كفارات في الدنيا مشروعة.

٩- تيسير الأمر وتعظيم الأجر: قال تعالى: ﴿وومن يتق الله يجعل له من أمسره يسسر أيه (الطلاق: ٤)، ﴿ويعظم له أجراً ﴾ (الطلاق: ٥). وقال تعالى: ﴿قاما من أعطسى واتقسى وصدق بالحسنى * قسنيسره لليسرى ﴾ (الليل: ٥-٧)، وقال تعالى: ﴿اللذين أحسنوا منهم واتقوا أجر عظيم ﴾ (آل عمران: ١٧٧)، وقال تعالى: ﴿وَإِنْ تَوْمَنُوا وَتَنقَسُوا لُلكَم أَجِسر عظيم ﴾ (آل عمران: ١٧٩)، وقال تعالى: ﴿أَوْلَلْكُ الذَّيْنِ امتحن الله قلوبهم للتقوى لهسم مغفرة وأجر عظيم ﴾ (الحجرات: ٣).

١٠ الحراسة من الأعداء ونيل الجزاء: قال تعالى: ﴿ وَإِن تصبروا وتتقوا لا يسضركم
 كيدهم شيئاً ﴿ (آل عمران: ١٠٠). وقال تعالى: ﴿ وَإِنه من يتق ويصبر فإن الله لا يسضيع
 أجر المحسنين ﴾ (يوسف: ٩٠)، وقال تعالى: ﴿ وَإِن تَوْمَنُوا وَتَتَقَوا يَسُونَكُم أَجُورِكُم ﴾
 (محمد: ٣٦).

١١ الوقاية من العذاب: قال تعالى: ﴿ووقاهم عذاب الجحيم﴾ (الخان: ٥٦)، وقال تعالى: ﴿وسيجنيها الأتقى﴾ (الله: ١٧).

٢ اسالمخرج من الأزمة: قال تعالى: ﴿وَمِن يتق الله يجعل له مخرجاً﴾ (الطلاق: ٢).
 ٣ اسالامة من الخوف والحزن: قال تعالى: ﴿فَمَن اتقى وأصلح فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون﴾ (الأعراف: ٣٥).

المجلد السابع عشر—

٤١ إصلاح الأعمال: قال تعالى: ﴿ إِنَّا أَنِهَا الدَّنِينَ آمنوا اتقوا الله وقولوا قسولاً سديداً *
 يصلح لكم أعمالكم ﴾ (الأحزاب: ٧٠ - ٧١).

١٥ ـ تقبل الأعمال: قال تعالى: ﴿إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللهُ مِن الْمُتَّقِينَ ﴾ (المائدة: ٢٧).

١١ ـ عز الفوقية: قال تعالى: ﴿ وَالذِّينَ اتقوا فوقهم يوم القيامة ﴾ (البقرة: ٢١٢).

١٧ ـ بركة الرزق: قال الله تعالى مبشراً صاحب التقوى: ﴿وِيرزقه من حيث لا يحتسب﴾
 (الطلاق: ٣).

٨١ مس تحصيل العلم: قال تعالى: ﴿وَاتقوا الله ويعلمكم الله والله بكل شيء عليم﴾ (البترة: ٢٨٢). وأصل التقوى في القلب، الذي هو نور العلم ومعدن الفقه، لأن الفقه في الحقيقــة هو فقه القلب (١٣٩).

١٩ ـ حصول الشكر: قال تعالى: ﴿فَاتَقُوا الله لعلكم تَشْكَرُونَ﴾ (أل عمران: ١٢٣)

٢٠ الشهادة بصدقهم: قال تعالى: ﴿ وَلَلْكَ الدَّيْنِ صدقوا وأولئك هم المتقون ﴾ (البقرة: ١٧٧)، وقال تعالى: ﴿ إِنَا أَيُهَا الذِّينَ آمنوا اتقوا الله وكونوا مسع السصادقين ﴾ (التوبة: ١٧٧)، وقال تعالى: ﴿ وَالذِّي جَاء بالصدق وصدق به أولئك هم المتقون ﴾ (الزمر: ٣٣).

٢١ محبة الله: قال تعالى: ﴿ قَالِ الله يحب المتقين ﴾ (آل عمران: ٧٦)، وقال تعالى: ﴿ إِن الله يحب المتقين ﴾ (التوبة: ٤، ٧). وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله يحب العبد النقى، الغنى، الغنى، الغفى (١٤٠٠).

٧٢ الظفر والفلاح: قال تعالى: ﴿وَمِن يَوْق شَح نَفْسِه فَأُولَئْكُ هَم المَفْلَحُونَ﴾ (الحشر: ٩)، (التغابن: ١٦)، وقال تعالى: ﴿واتقدوا الله لعلكهم تقلحهون﴾ (البقرة: ١٣٥، ١٣٠)، (أل عمران: ١٣٠، ٢٥٠)، وقال تعالى: ﴿فَاتَقُوا الله يَا أُولَى الأَلْبَابِ لَعْلَم تَفْلَحُونَ﴾ (المائدة: ١٠٠).

٣٣٨ ----- المجلد السايع عشر

٣٧- الرحمة والنور: قال تعالى: ﴿ومن تق السيئات يومئذ فقد رحمته﴾ (غافر:٩)، وقال تعالى: ﴿ولتتقوا الله لعكم ترحمون﴾ (الاحجرات: ١٠)، وقال تعالى: ﴿ولتتقوا لمعكم ترحمون﴾ (الأعراف: ٣٣)، وقال تعالى: ﴿ولتقوا لمعكم ترحمون﴾ (الأعراف: ٣٥)، وقال تعالى: ﴿ولتقوا لمعكم ترحمون﴾ (الأعراف: ٥٥١)، وقال تعالى: ﴿ولا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وآمنوا يرموله بوئكم كفلين من رحمته ويجعل لكم نوراً تمشون به ويغفر لكم﴾ (الحديد: ٨٧).

٤٢ حفظ الذرية: قال تعالى: ﴿وليخش الذين لو تركوا من خلفهم ذرية ضعافاً خَـالوا
 عليهم فليتقوا الله وليقولوا قولاً سديداً ﴿ (النساء: ٩).

٥٠ حسن العاقبة: قال تعالى: ﴿مثل الجنة التي وُحد المتقون تجرى من تحتها الأنهار أكلها دائم وظلها تلك عقبى الذين اتقوال (الرعد: ٣٥)، وقال تعالى: ﴿والعاقبة المتقين ﴾ (الأعراف: ١٢٨)، (القصص: ٨٣)، وقال تعالى: ﴿والعاقبة المتقوى ﴾ (طه: ١٣٢)، وقال تعالى: ﴿وإن للمتقين لحسن مآب ﴾ (ص: ٤٤)، وقال تعالى: ﴿فاصدر إن العاقبة للمتقين ﴿ هود: ٤١).

٣٦ البشرى في الحياة الدنيا وعند الموت: قال تعالى: ﴿الذَّينَ آمنوا وكانوا يتقون الهم البشرى في الحياة الدنيا: البشرى في الحياة الدنيا: البشرى في الحياة الدنيا: فهي الثناء الحسن، والمودة الطبية، والرؤيا الصالحة. وأما البشرى في الآخرة: فهي البشارة في القبر برضا الله، وفي الآخرة بالفوز بالجنة والنجاة من النار.

٧٧ دخول الجنة: قال تعالى: ﴿إِن المتقين في جِنات وعيون﴾ (الحجر:٤٥)، (الذاريات: ١٥)، وقال تعالى: ﴿إِن المتقين في جِنات ونعيم﴾ (الطور: ١٧)، وقال تعالى: ﴿إِن المتقين في جِنات ونعيم﴾ (الطور: ١٧)، وقال تعالى: ﴿إِن المتقين في جِنات ونهر﴾ (القر:٤٥)، وقال تعالى: ﴿وسيق الذين اتقوا ربهم إلى الجنة



زمراً حتى إذا جاءوها وفتحت أبوابها وقال لهم خزنتها سلام على على طبستم فادخلوها خالدين (الزمر: ٥٠)، وقال تعالى: ﴿ جنات عدن مفتحسة لهسم الأبسواب (ص: ٥٠)، وقال تعالى: ﴿ جنات عدن يدخلونها تجري من تحتها الأنهار لهم فيها ما يشاءون كسذلك يجزى الله المتقين ﴾ (النحل: ٣١).

٨٢ - أنهار الجنة وأشجارها: قال تعالى: ﴿ وَمثل الجنة التي وعد المنقون فيها أنهار مــن ماء غير آسن وأنهار من لنن لم يتغير طعمه وأنهار من خمر لذة للشاربين وأنهار مــن عسل مصفى ولهم فيها من كل الثمرات﴾ (محمد: ١٥)، وقال تعالى: ﴿لكن الذين اتقــوا ربهم لهم جنات تجرى من تحتها الأنهار خالدين فيها﴾ (آل عمران: ١٩٨)، وقال تعالى: ﴿لكن الذين اتقوا ربهم لهم غرف من فوقها غرف مبنية تجرى مــن تحتها الأنهار ﴿ الذرر: ٢٠). وقال تعالى: ﴿إِن المتقين في ظلال وعيون * وفواكه مما يشتهون * كلــوا واشربوا هنيئاً بما كنتم تعملون﴾ (المرسلات: ٤١-٣٠).

٩٧ ميراث الجنة ووفدها: قال تعالى: ﴿ تلك الجنة التي نورث من عبادنا من كان تقيأ ﴾ (مريم: ٦٥)، وقال تعالى: ﴿ وَهِل تعالى: ﴿ وَهِل تُعالَى: ﴿ وَهِل عَالَى: ﴿ وَهِل عَالَى: ﴿ وَهِل عَالَى: ﴿ وَهِل عَالَى الْعَلَمُ عَالْمَا عَالَى الْعَلَمُ عَالْمُ عَالَى الْعَلَمُ عَالَى الْعَلَمُ عَالَى الْعَلَمُ عَالَى الْعَلَمُ عَلَيْكُ الْعَلَمُ عَالَى الْعَلَمُ عَالَى الْعَلَمُ عَالَمُ عَلَيْكُ الْعَلَمُ عَلَيْكُ الْعَلَمُ عَالَى الْعَلَمُ عَلَيْكُ الْعَلَمُ عَلَيْكُ الْعَلَمُ عَلَيْكُ الْعَلَمُ عَلَيْكُ الْعَلَمُ عَلَيْكُ الْعَلَمُ عَلَيْكُ الْعَلْمُ عَالَى الْعَلَمُ عَالَمُ عَلَيْكُ عَلَيْكُمُ الْعَلَمُ عَلَمُ عَلَيْكُولُ الْعَلَمُ عَلَيْكُمُ الْعِلْمُ عَلَيْكُمُ عَلَيْكُمُ الْعَلَمُ عَلَيْكُ عَلَيْكُمُ الْعَلَمُ عَلَيْكُمُ عَلَيْكُمُ الْعَلَمُ عَلَيْكُمُ عَلَيْكُمُ عَلَيْكُمُ عَلَيْكُمُ عَلَمُ عَلَيْكُمُ عَلَيْكُمُ عَلَيْكُمُ عَلَيْكُمُ عَلَيْكُمُ عَلَيْكُمُ عَلَيْكُمُ عَلَمُ عَلَيْكُمُ عَلَيْكُ عَلَيْكُمُ عَلِيْكُمُ عَلَيْكُمُ عَلَيْكُمُ عَلِي عَلِي عَلَي

٣- المقام الأمين والرضوان العظيم: قال تعالى: ﴿إِن المنقين فى مقسام أمسين قسى جنات وعيون) ﴿ (الدخان: ١٥- ٥٠). وقال تعالى: ﴿ وَاللَّهُ عَلَى اللَّهُ اللَّاللَّاللَّالِي اللَّهُ اللَّلْمُلْلَا الللَّالِمُلْلَالِمُلْلَاللَّالِ

هذا هو جزاء المتقين، وهذا هو مقامهم الأمين، وهذا هو فضل الله العظــيم، لأن نقوى الله هي لب الدين، ومن فقدها فقد الخير كله، وإن أصاب شيئاً من عروض الدنيا.

ولكن: كيف يكون العبد تقيأ الله ؟ وما الطريق إلى تحصيل التقوى ؟

د. عادل السكري العدد ١١- پتاير ١٦

[٥] الطريق إلى تحصيل التقوى:

جاء رجل إلى عيسى بن مريم فقال: يا معلم الخير علمنى شيئاً تعلمه وأجيله، وينفعنى و لا يضرك. قال: ما هو؟ قال: كيف يكون العبد نقياً شه عز وجل حقاً ؟ قال: بيسير من الأمر: تحب الله حقا من قلبك، وتعمل له بكدودك وقوتك ما استطعت، وتسرحم بنى جنسك برحمتك نفسك. قال: يا معلم الخير: ومن بنى جنسى ؟ قال: ولد ابن آدم كليم، وما لا تحب أن يُوتى إليك، فلا تأته إلى غيرك، فأنت تقى لله حقاً (181).

ويمكن تحصيل التقوى بأساليب عديدة وطرق كثيرة، كلها مستوحاة مما سببق عرضه بالتفصيل عن صفات المتقين وآدابهم وأخلاقهم، ولذلك سنكتفي هنا بالإشارة، في عجالة سريعة، إلى أهم الوسائل والأساليب التي يمكن الاسترشاد بها في الطريق إلى تحصيل التقوى، وهي بإيجاز كما يلي (١٤٠):

- ... محبة الله وخشيته، وإخلاص العبادة له، والمداومة عليها.
 - _ قراءة القرآن وتدبر معانيه، وتدريب النفس على ذلك.
 - _ الهداية بالقرآن الكريم والسنة النبوية.
- ... مجالسة المحبين الصادقين، ومصاحبة العلماء من أهل الخشية.
 - ــ اجتناب مواطن المعاصبي ورفقاء السوء.
 - ــ الامتثال لأوامر الله، واجتناب نواهيه.
 - ــ الإكثار من الدعاء والذكر.
 - الحياء من الله تعالى، واستشعار مراقبته عز وجل.
 - _ العلم بما في المعاصى والآثام من الشرور والألام.

المجلد السابع عشر ------ ٢٤١

- ـــ النغلب على هوى النفس، وحفظ الجوارح.
 - _ إشغال القلب بطاعة الله، والاجتهاد فيها.
- _ القيام بالفراتض الولجبة، والإكثار من النوافل.
- _ الالتزام بمنهج الله بطاعة رسول الله صلى الله عليه وسلم.
- ــ نعلم أحكام الشرع ومعرفة الحلال والحرام والمصالح والمفاسد.
 - _ معرفة مكائد الشيطان ومصائده.
 - _ محاسبة النفس قبل يوم الحساب،
 - _ شكر نعم الله التي لا تحصى.
 - الاجتهاد في تحصيل رضا الله والحذر من سخطه.
 - ــ رجاء الثواب والخوف من العقاب.
 - ـــ النفكر في آلاء الله وعجائب صنع الله.

الهوامش والمصادر

(١) الجوهري: معجم الصحاح، دار المعرفة، بيروت، ٢٠٠٥ م، ص ١١٥٦.

الزمخشرى: أساس البلاغة، دار التتوير العربي، بيروت، ط ٤، ١٩٨٤ م، ص ٥٠٧.

ابن منظور: لسان العرب، دار لحیاء النراث العربی، بیروت، ط ۳، ۱۹۹۹م، ج ۱۰. ۳۷۸.

الفيروز آبادى: بصائر ذوى التمييز في لطائف الكتاب العزيز، المكتبة العلمية، بهروت، بدون تاريخ، ۲، ص ۲۹۹ – ۳۰۰.

أبو البقاء: الكليات، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢، ١٩٩٨ م، ص ٣٨، ٢٩٩.

(۱) الراغب الأصفهاني: مفردات ألفاظ القرآن، دار القلم، دمسشق، ط ۲،۰۲ م، ص ۸۸۱.

الغيروز آبادي: بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، ج ٢، ص ١١٥.

- (۱۳ سنن النرمذى: الجامع الصحيح، كتاب صفة القيامة والرقسائق والسورع، (العسديث: ۲۵۵۱). دار إحياء النراث العربي، بيروت، ۲۰۰۰ م، ص ۲۹۵.
- (١) العز بن عبد السلام: شجرة المعارف والأحوال وصالح الأقوال والأعمال، بيت الأفكار الدولية، لرياض، بدون تاريخ، ص ٣٠٠.
 - (ه) تفسير الرازى: مفاتيح الغيب، دار الغد العربي، القاهرة، ١٩٩٢ م، م ٥، ص ٤٧٩.
- (^{۲)} تفسير القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، دار الغد العربي، القاهرة، ۱۹۸۹ م، م ۲، ص ۲۰۶۹.
 - (٧) الشريف الجرجاني: التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣، ١٩٨٨ م، ص ٦٠.
- (^) انسراج الطوسى: اللمع، تحقيق: د. عبد الحليم محمود، طه عبد الباقى سرور، دار الكتب الحديثة بمصر، ١٩٦٠م. ص ١٣٦٠- ١٣٣.

المجلد السابع عشر ______ ٢٤٣

- ^(۱) الفيروز آبادى: بصائر ذوى التمييز فى لطائف الكتاب العزيز، ج ٢، ص ١١٦، ٣٠٠.
- ابن العماد: كشف السرائر في معنى الوجوه والأشسباه والنظائر، مؤسسة شسباب الجامعة، الإسكندرية، ١٩٧٧م، ص ٢٢٢ ٢٢٣.
- قارن: تفسير الثعانبي: جواهر الحسمان فسي تفسير القسرآن، مؤسسة الأعلمسي للمطبوعات، بيروت، بدون تاريخ، ج ٣، ص ١٢٦.
- تاج الدين الفاكهاني: الغاية القصوى في الكلام على آية التقسوى، مؤسسسة الريسان، بيروت، ١٩٩٥م، ص ٢٩ ٣١.
- (۱۰) تفسير الطبرى: جامع البيان في تأويل القرآن، دار الغد العربسي، القاهرة، بدون تاريخ، م ٣. ص ٧٢٩.
 - (۱۱) تفسير الرازي: مفاتيح الغيب، م ٤، ص ٦٤٦ ٦٤٧.
 - (١٢) تفسير القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، م ٥، ص ٣٨٣٩.
 - (۱۳) تفسير الطبرى: جامع البيان في تأويل القرآن، م ٧، ص ٢٥٤.
 - (¹⁴⁾ تفسیر الرازی: مفاتیح الغیب، م ۳، ص ۱۳۰ ۱۲۳.
 - (۱۵) تفسير الطبرى: جامع البيان في تأويل القرآن، م ١٠، ص ٢٧٤.
 - (۱۱) تفسير ابن عاشور: التحرير والتتوير، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ۲۰۰۰ م، ج ۱۷، ص ۱۸۵ – ۱۸۲.
 - تفسير الرازى: مفاتيح الغيب، م ١١، ص ٢٧٣.
 - (۱۷) الفرُ اء: معانى القرآن، عالم الكتب، بيروت، ١٩٨٣ م، ج ٣، ص ٧٠.
- (١٨) أرسل الله المرسلين بشريعة عامة لجميع الأمم، وهي تقوى الله، عبادةً وطاعةً، ومــن ذلك:

Y 20 -

قوله تعالى حكاية عن نوح: ﴿ولقد أرسلنا نوحاً إلى قومه فقال يا قوم اعبدوا الله ما لكم من إله غيره أفلا تتقون ﴾ (المؤمنون: ٢٣)، وقوله: ﴿كذيت قوم نوح المرسلين • إذ قال لهم أخوهم نوح ألا تتقون • إنى لكم رسول أمين • فاتقوا الله وأطبعون ﴾ (الشعراء: ١٠٥ – ١٠٨). وقوله: ﴿إِنَّا أرسلنا نوحاً إلى قومه أن أنذر قومك من قبل أن يأتيهم عذاب أليم • قال يا قوم إنى لكم نذير مبين • أن اعبدوا الله واتقوه وأطبعون ﴾ (نوح: ١ - ٣).

وعن إبراهيم: ضوإبراهيم إذ قال لقومه اعبدوا الله واتقوه ذلكم خيسر لكم إن كنستم تعلمون﴾ (العنكبوت: ١٦).

وعن هود: ﴿وَالِى عاد أَخَاهُم هُوداً قَالَ يَا قَوْم اعبدوا الله مالكم من إله غيره أفلا تتقون ﴾ (الأعراف: ٥٠)، وقوله تعالى: ﴿كذبت عاد المرسلين * إذ قال لهم أخوهم هود ألا تتقون * إلى لكم رسول أمين * فاتقوا الله وأطيعون ﴾ (الشعراء: ١٢٣ - ١٢٣).

وعن صالح: هِكذبت ثمود المرسلين * إذ قال لهم ألحوهم صالح ألا تتقون * إنى لكم رسول أمين * فاتقوا الله وأطيعون﴾ (الشعراء: ١٤١ – ١٤٤).

وعن لوط: ﴿ كَذَبِتَ قُومَ لُوطَ المُرسِلِينَ * إِذْ قَالَ لَهُمَ أَخُوهُمْ لُوطَ أَلَا تَتَقَوَنَ * إنَّى لَكم رسول أمينَ * فَاتَقُوا اللهُ وَأَطْيَعُونَ﴾ (الشعراء: ١٦٠ – ١٦٣).

وعن شعيب: ﴿كِنْب أصحاب لنبِكة المرسلين * إذ قال لهم شعيب ألا تنقون * إنى لكم رسول أمين * فاتقوا الله وأطيعون ﴾ (الشعراء: ١٧٦ – ١٧٩).

وعن إلياس: ﴿وَإِن إلياس لمن المرسلين * إذ قال لقومـــه ألا تتقــون﴾ (الــصافات: ١٢٣ - ١٢٤).

المجلد السابع عشر -----

وعز موسى: ﴿وَإِذْ نَادَى رِبْكُ مُوسَى أَنَ النَّتَ القَّوْمِ الطَّالَمِينَ * قَـوم فَرعَدُونَ الْا يَتَقُونَ ﴾ (الشّعراء: ١٠ - ١١)، وقوله تعالى: ﴿قَالَ مُوسَى لقومَـه استعينوا بِاللهُ واصبروا إن الأرض لله يورثها من يشاء من عباده والعاقبة للمتقين ﴾ (الأعـراف: ١٢٨) وهارون: ﴿ولقد آتينا مُوسَى وهارون الفرقان وضياء وذكراً للمتقين ﴾ (الأنبياه: ٤٨)، وقال الله تعالى عن يحيى: ﴿يا يحيى خذ الكتاب بقوة وآتيناه الحكـم صبياً * وخاتاً من لننا وزكاة وكان تقياً ﴾ (مريم: ١٢ - ١٣).

وعن عيسى بن مريم: ﴿ وَقَفَينَا عَلَى آثَارَهُمْ يَعِيسَى بن مريم مصدقاً لما بين يديه من التسوراة وهسدى التوراة وآتيناه الإنجيل فيه هدى ونور ومصدقاً لما بين يديه مسن التسوراة وهسدى وموعظة للمتقين ﴾ (المائدة: ٤٠)، وقوله: ﴿ وجنتكم بآيسة مسن ريكسم فساتقوا الله وأطيعون ﴾ (آل عمران: ٥٠)، وقوله تعالى: ﴿ ولما جاء عيسى بالبينسات قسال قسد جنتكم بالحكمة ولأبين لكم بعسض السذى تختلفون فيسه فساتقوا الله وأطيعون ﴾ (الزخرف: ٣٣).

تفسير ابن القيم: التفسير القيم، ص ٥٨٦.

⁽١٩) الفيروز آبادي: بصائر ذوي التمييز في لطانف الكتاب العزيز. ج ٢، ص١٦١-١١٧.

^(· ·) نفسير ابن جزى: كتاب التسهيل لمعلوم النتزيل، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٨٣م، ص١٥٩.

⁽۲) تفسير الرازى: مفاتيح الغيب، م ٩، ص ٦٦٩.

⁽۲۱) تفسير القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، م ٣، ص ٢١٤٥.

⁽۲۲) تفسير القرطبي: م ١٠، ص ٢٧١٠.

تفسير ابن القيم: التفسير القيم، دار الكتب العلمية، بيروت، بدون تاريخ، ص ٢٢٨.

⁽۲۱) تفسیر القرطبی: م ۱، ۸۳۰.

⁽۲۰) تفسیر القرطبی: م ۲، ص ۱۵۳۰.

د. عادل السكري العدد ١١- يتاير ١١

(۲۱) تفسير الرازى: م ٨، ص ٥٤٨.

(۲۷) تفسیر الرازی: م ۹، ص ۱٤۲.

(۲۸) تفسیر الرازی: م ۷، ص ۲۰۹.

تنسير الشوكاني: فتح القدير الجامع بين فنّيّ الرواية والدراية من علــم التقــمبير، دار ابن حزم، بيروت، ٢٠٠٠م، ص ٧٤٤.

^(۲۱) تفسير الرازى: م ٤، ص ٢٣.

(۲۰) تفسیر القرطبی: م ۲، ص ۱۳۲٦.

تفسير الشوكاني: فتح القدير، ص ٢٥٧.

(^(۲) تفسير الرازى: م ٥، ص ٦٢٠ – ٦٢١.

(۲۲) تفسیر الرازی: م ۲، ص ۵۰۰.

تفسير الشوكاني: فتح القدير، ص ٢٢١.

(۲۳) نفسیر انقرطبی: م ۱، ص ۷۳۰.

(۲۱) تفسیر الرازی: م ۱۸، ص ۲۱۲ – ۲۱۳.

(٢٥) تفسير القرطبي: م ٤، ص ٣٢١٣ - ٣٢١٤.

(۲۱) تفسیر القرطبی: م ۱۰، ص ۷٤۲۱ - ۷٤۲۲.

تفسير الشوكاني: فتح القدير، ص ١٩٤٣.

(۲۷) تفسیر انقرطبی: م ٤، ص ۲۸۹۰.

(۲۸) تفسیر القرطبی: م ۹، ص ۹۳۷۳.

(٢٩) تفسير القرطبي: م ٧، ص ٥٢٨٧ – ٥٢٨٨.

(¹⁾ تفسير الرازى: م ١٢، ص ٣٦١ – ٣٦٢.

تفسير السوكاني: فتح القدير، ص ١٣٤٤.

المجلد السايع عشر–

YEY

- (1) تفسير القرطبي: م ١٠، ص ٧٠٢٥.
 - (۲۱) تفسیر القرطبی: م ۱، ص ۲۰۸.
 - (۲۲) تفسیر الرازی: م ۱، ص ۳۸۲.
 - (۱۱) تفسير القرطبي: م ٩، ص ٢٢١٥.

تفسير الشوكاني: فتح القدير، ص ٦٦٢.

(د) تفسير الرازى: م ٦، ص ٦٣٦ - ٦٣٧.

(٢١) تفسير القرطبي: م ١٠ ص ٢٨٧٠.

(۲۱) تفسير القرطبي: م ٦، ص ٥٨٧.

(۱۸) تفسیر الرازی: م ۱۱، ص ۲۷۳.

تفسير الشوكاني: فتح القدير: ص ١١٦٥.

(11) تفسیر الرازی: م ۲، ص ۳۲۹ - ۳۷۰.

(· °) تفسير ابن جزى: كتاب التسهيل لعلوم النتزيل، ص ٢٢٣.

تنسير الشوكاني: فتح القدير، ص ٢٢٢.

(۱۱) تفسير الرازى: م ٣، ص ٥٦ -٥٧.

^(۱۱) تفسیر لبن جزی: ص ۷۱.

(^{۱۵}) تفسير الرازى: م ؛، ص ۲۸۸.

(^{۱۵)} تفسیر الرازی: م ۷، مس ۱۹ه.

(ده) تفسیر الرازی: م ۱۰، ص ۴۸٤، تفسیر القرطبی: م ۱۰، ص ۲۷۲۱.

(^{٥٦)} تفسير الرازى: م ٥، ص ١٤.

(٥٠) تنسير القرطبي: م ٢، ص ١٧١٨، م ٨، ص ٥٥٢١.

(۵۸) تفسیر ابن جزی: ص ۱۹۳.

- تفسير الشوكاني: فتح القدير، ص ٤٩٠.
- (21) تفسير الرازى: م ١، ص ١١٩ ١٢٠.
- (٠٠) أبو داود: المراسيل، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢، ١٩٩٨ م، ص ١٠٠٤.
- (۱۱) صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الذكر والدعاء. (الحديث: ۲۷۲۱)، بيت الأفكسار الدولية، الرياض، ۲۰۰۰م، ص ۱۹۹۹.
- سنن ابن ماجة: كتاب الدعاء، (الحديث: ٣٨٣٢). دار إحياء التراث العربي، بيروت. ٢٠٠٠ م. ص ٦٤٦.
- سنن النرمذى: الجامع الصحوح، كتاب السدعوات، (الحسديث: ٣٤٨٩)، دار إحياء النراث العربي، بيروت، ٢٠٠٠، ص ٩٢٧.
- (۱۲) المباركفورى: تحفة الأحوذى شرح جامع الترمذى، ببت الأفكار الدولية، الرياض، بدون تاريخ، ج ۲، ص ۲٤٧٥.
- (۱۲) شرف الحق آبادى: عون المعبود على سنن أبى داود، بيت الأفكار الدولية، الرياض.
 بدون تاريخ، ص ٢٠٠٥.
- (۱۱) سنن أبى داود: كتاب السنة، (الحديث: ۲۰۷۱)، دار ابسن حسزم، بيسروت، ۱۹۹۸. ص۲۹۹.
 - سنن الترمذي: الجامع الصحيح، كتاب العلم، (الحديث: ٢٦٧٦)، ص ٧٢١.
 - سنن ابن ماجة: المقدمة، (الجديث: ٤٢)، ص ١٧.
- (۱۰) صحيح ابن حبان: كتاب البر والإحسان، (الحديث: ٣٦١)، دار المعرفة، بيروت، ٢٠٠٤، ص ٢٠٠٥، ص ٢٠٠٥.
- (۱۱) مسند أحمد بن حنبل: مسند الأنصار، (٥ / ۱۷۸ -۱۷۹، الحدیث: ۲۱۸۸۶)، بیست الأفكار الدولیة، الریاض، ۱۹۹۸م، ص ۱۵۸۹.

المجلد السابع عشر

- (۱۷) مسند أحمد بن حنبل: مسند المكثرين، (٣ / ٨٢، الحديث: ١١٧٩٦)، ص ٨٣٤.
- (الحدیث: الجامع الصحیح، كتاب العلم، (الحدیث: ۲۲۸۳)، ص ۷۲۳. المتقیی الهندی: كنز العمال فی سنن الأقوال والأقعال، (الحدیث: ٥٦٢٥)، بیت الأفكار الدولیة، الریاض، بدون تاریخ، م ۱، ص ۲۵۰.
 - (١١) المباركفورى: تحفة الأحوذي شرح جامع الترمذي، ج ٢، ص ٢٠٤٠.
- (۲۰) صحيح ابن حبان: كتاب الصلاة، بساب: المسافر، (الحسديث: ٢٦٩٢)، ص ٧٧٤، (الحديث: ٢٦٩٢)، ص ٧٧٤.
 - سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب الدعوات، (الحديث: ٣٤٤٥)، ص ٩١٧. سنن ابن ماجة: كتاب الجهاد، (الحديث: ٢٧٧١)، ص ٢٧٢.
 - (۷۱) المبارکفوری: تحفهٔ الأحوذی شرح جامع الترمذی، ج ۲، ص ۲٤٥٦.
 - (۷۲) صحیح مسلم بشرح انووی: کتاب الحج، (الحدیث: ۱۳٤۲)، ص ۸٤۱.
- (۱۹۳ مسند أحمد بن حنبل: مسند الأسصار، (۱۵۳/۰، الحبديث: ۲۱۸۱)، ص۲۵۰۱، (۱۵۷/۰ الحب دیث: ۲۱۸۱۹)، ص۲۵۰۱، (۱۵۷/۰ الحب دیث: ۲۱۸۱۹)، ص۱۵۸۸، ص۱۵۸۸،
- سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب البر والصلة، (الحديث: ١٩٨٧)، ص ٥٤٥. المنقي الهندى: كنز العمال في منن الأقــوال والأفعــال، (العــديث: ٥٦٢٩)، م ١، ص ٢٠٠.
- (^{۷۱)} مسند أحمد بن حنبل: مسند الأنصار ، (° / ۲۳۲، الحديث: ۲۲٤،۹)، ص ۱٦٢٨. وفي شرح حديث "اتق الله حيثما كنت" راجع بالتقصيل:
 - ابن رجب الحنبلي: شرح حديث اتق الله حيثما كنت، دار القاسم، الرياض. ٢٠٠٠ م.
- (۲۵) صحيح البخارى: كتاب المظالم، (الحديث: ٢٤٤٨)، دار السلام، الرياض، ١٩٩٧م، ص ٤٨٥.

د. عادل السكرى العدد ١١- يناير ١١

صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الإيمان، (الحديث: ١٩)، ص ٩٧.

سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب البر والصلة؛ (الحديث: ٢٠١٤)، ص ٥٥٤-٥٥٥.

صحيح ابن حبان: كتاب الدعوى، (الحديث: ٥٠٨١)، ص ١٣٧٥.

(۲۱ المباركفورى: تحفة الأحوذي شرح جامع الترمذي، ج ٢، ص ١٦٦٧.

المنقى الهندى: كنز العمال في سنن الأقوال والأفعسال، (الحسديث: ٧٦٠٧، ٣٦٠٧)، م١، ص٥٦٠.

(۱۱۱ صحیح مسلم بشرح النووی: کتاب الجهاد والسیر، (الحدیث: ۱۲۳۱)، ص ۱۱۱۵. سنن الترمذی: الجامع الصحیح، کتاب الدیات، (الحدیث: ۱٤٠٨)، ص ۲۰۶. مسند أحمد بن حنیل: مسند الأنصار، (٥/ ۳۵۲، الحدیث: ۲۳۳۶۲)، ص ۲۰۰۱،

(الحديث: ٥/ ٢٥٨، ٢٣٤١٨). ص ١٧٧٠.

(۱۱) المباركفورى: تحفة الأحوذي شرح جامع الترمذي، ج ١، ص ١٣٣٠.

(۱٬۱ صعیح البخاری: کتاب الزکاة (الحدیث: ۱۶۱۳، ص ۲۸۰). (الحدیث: ۱۶۱۷، ص ۲۸۰)،

كتاب المناقب (الحديث: ۳۵۹۰، ص ۷۳۷)، كتـاب الأنب (الصديث: ۲۰۲۳، ص ۱۲۸۱)، كتاب الرقاق (الحديث: ۳۵۹، الحصديث: ۱۳۲۹، ص ۱۳۲۹)، (الحصديث: ۳۵۹، ص ۱۳۷۹)، (الحصديث: ۳۵۹، ص ۱۳۷۳).

صحيح مسلم بشرح النووى، كناب الزكاة. (الحديث: ٢٠١٦)، ص ١٤٤ – ١٠٥٠. صحيح ابن حبان: كتاب البر والإحسان، (الحديث: ٢٧٤، ص٢٤٤، كتاب الرقائق)، (الحديث: ٢٦٦، ص ٢٩١)، كتاب الصلاة، (الحديث: ٢٨٠٤، ص ٧٩٨).

سنن ابن ماجة: المقدمة، (الحديث: ١٨٥)، ص ٤١.

سنن النرمذى: الجامع الصحيح، كتاب صفة القيامة والرقسائق والسورع، (الحسديث: ٢٥١٥)، ص ٢٥٦.

المنقى الهندى: كنز العمال في سنن الأقوال والأفعسال، (الحسنيث: ١٥٩٤٣)، م ١، ص٦١٧.

- (۸۰) شرح صحیح مسلم للنووی، ص ۲۶۰.
- (^(^) صحيح مسلم بشرح النووى: كتساب البسر والسصلة والأداب، (العسديث: ٢٥٧٨)، ص١٥٤٣.
 - صحيح البخارى: كتاب المظالم، (الحديث: ٢٤٤٧)، ص ٤٨٥.
 - (٨٠) شرح صحيح مسلم للنووي، ص ١٥٤٣.
 - (٨٢) صحيح ابن حبان: كتاب الرقائق، (الحنيث: ٨٧٥)، ص ٣٤٢.
 - (١٤) صحيح ابن حبان: كتاب الرقائق، ص ٣٤٢.
- (د^) سنن المترمذى: الجامع الصحيح، كتاب الرهد، (الحديث: ٢٣٠٥)، ص ٦٣١. المنقي الهندى: كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعـال، (الحـــنيث: ٤٣٥٠٠)، م ٢، ص١٦٥٧.
 - (^^) المباركفورى: تحفة الأحوذي شرح جامع الترمذي، ج ٢، ص ١٨٤٤.
- (۱۰۰ سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب تفسير القرآن، (الحديث: ۲۹۰۱)، ص ۷۸٦. المنقى الهندى: كنز العمال فى سنن الأقوال والأقعـال، (الحـــديث: ۲۹۱۷۲)، م ١، ص١٠٣٤.
 - (۱۰۰۰) المباركفورى: تحفة الأحوذي شرح جامع الترمذي، ج ٢، ص ٢١٧٨.
 - (١١) صحيح البخارى: كتاب الأدب، (الحديث: ٢٠٩٤)، ص ١٢٩٤.

صحيح مسلم بشرح النووى: كتساب البسر والسصلة والأداب، (العسديث: ٢٦٠٧)، ص١٥٥٣.

سنن الدارمي المقدمة، دار المعرفة، بيروت، ٢٠٠٠ م، ص ٩٢.

(١٠) صحيح ابن حبان: كتاب الطهارة، (الحديث: ١٤١٥)، ص ٤٧٢.

صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الطهارة، (الحديث: ٢٦٩)، ص ٢٧٥.

سنن ابن ماجة: كتاب الطهارة، (الحديث: ٣٢٨)، ص ٦٠.

سنن أبي داود: كتاب الطهارة، (الحديث: ٢٥، ٢٦)، ص ١٢.

(۹۱) شرح صحیح مسلم للنووی، ص ۲۷۵.

شرف الحق آبادى: عون المعبود على سنن أبي داود، ص ٢٦.

(^{۱۲)} صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الذكر والدعاء، (الحديث: ۲۷٤۲)، ص ۱۹۰۵. سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب الفتن، (الحديث: ۲۱۹۱)، ص ۲۰۲.

(۱۲) شرح صحیح مسلم للنووی، ص ۱۳۰۵.

(١٤) صحيح مسلم بشرح النووى: كتساب البسر والسصلة والأداب، (العسديث: ٢٥٧٨)، ص١٥٤٢.

(۲۰) شرح صحیح مسلم للنووی، ص ۱۵٤۳.

(11) صحيح مسلم بشرح النووى: كتــاب البــر والــصلة والأداب، (العــديث: ٢٥٩١)، ص١٥٤٧.

صحيح البخارى: كتاب الأدب، (الحديث: ٦٠٣٢)، ص ١٢٨٦، (العديث: ٢٠٥٤)، ١٢٨٦.

(۱۲) المنقى اليندى: كنز العمال في سنن الأقسوال والأفعسال، (العسديث: ۸۰۸٤)، م ١، ص ٣١٨.

(٩٨) سنن الترمذي: الجامع الصحيح، (الحديث: ٢٠٠٢)، ص ٥٥٧.

(11) المتقى المهندى: كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، (الحديث:٥٠٨٩)، م١، ٣١٨.

(۱۰۰) سنن الترمذي: الجامع الصحيح، (الحديث: ۲۰۰٤)، ص ٥٥٣.

(۱۰۱) المباركفورى: تحفة الأحوذى شرح جامع الترمذى، م ٢، ص ١٦٦٢.

(١٠٠١) صحيح البخارى: كتاب أحاديث الأنبياء، (الحنيث: ٣٣٨٣)، ص ٦٩٣.

صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الفضائل، (الحديث: ٢٣٧٨)، ص ٢٥٤١.

(١٠٣) صحيح البخارى: كتاب التفعير، (الحديث: ٤٦٨٩)، ص ٩٧٩.

صحيح ابن حبان: كتاب الرقائق، (الحديث: ١٤٨)، ص ٢٨٥.

المنقى الهندى: كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعــال، (الحــديث: ٥٦٢٦)، م ١. صــ ٢٥٠.

(۱۰۱) شرح صحیح مسلم للنووی، ص ۱٤٥٣.

(۱۰۰) تفسير الثعالبي: جواهر الحسان في نفسير القرآن، ج ٢، ص ١٦٦.

(۱۰۱) صحیح مسلم بشرح النووی: کتاب الصیام، (الحدیث: ۱۱۰۸)، ص ۱۹۳۳. صحیح ابن حبان: کتاب الصوم، (الحدیث: ۳۵۳۸)، ص ۹۷۹.

(۱۰۷) ابن حزم: جوامع السيرة، إدارة إحياء السنة، باكستان، بدون تاريخ، ص ٣٠.

(۱۰۸) ابن الأزرق: بدائع السلك في طبائع الملك، تحقيق: د. على سامي النـشار، دار الحرية للطباعة، بغداد، ۱۹۷۸ م، ج ۲، ص ۳۹۳، ص ٤٧١.

ابن القيم: الغوائد، دار اليقين، مصر، ط ٣، ١٩٩٩ م، ص ٨١.

(١٠٠١ تفسير القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، م ٣، ص ٢٣٨٧.

تفسير ابن جزى: التسهيل لعلوم التنزيل، ص ١٢، ص ١٦٣.

تفسير البيضاوى: أنوار التنزيل وأسرار النأويل، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ط ٢، ١٩٦٨م، ج ١، ص ١٥، ص ٢٩١.

تفسير الألوسى: روح المعانى فى تفسير القرآن العظيم والسبع المثـــانى، دار الغـــد العربى، القاهرة، ۱۹۹۷م، م ۱، ص ۲۰۹ – ۲۲۰، م ۰، ص ۲۹۱.

ره ۲۰ الجلد السابع عشر

د. عادل السكري العدد 11- يثاير 11

المباركفورى: تحفة الأحوذي شرح جامع الترمذي، ج ٢، ص ١٩١٧.

الفيروز آبادى: بصائر ذوى التمييز فى لطائف الكتاب العزيز، ج ٢، ص١٥–١١٦. التشيرى: الرسالة القشيرية فى علم النصوف، المكتبة العسصرية، بيسروت، ٢٠٠٢، ص٠١٥ – ١٠٨.

ابن العربي: لحكام القرآن، دار المعرفة، بيروت، ١٩٧٢، ق ٢، ص ٦٥٨ – ٦٥٩. ناج الدبن الفاكهاني: الغاية القصوى في الكلام على آية التقوى، ص ٣١ – ٣٣.

ابن القيم: الفوائد، دار اليقين، مصر، ط ٣، ١٩٩٩ م، ص ٥٩.

ابن الأزرق: بدائع السلك في طبائع الملك، ج ٢، ٣٨٦ - ٣٨٧.

أبو البقاء: الكليات، ص ٢٩٩.

۲۰۵۱)، ص ۵۰۶.

(۱۱۰ صحیح مسلم بشرح النووی: کتاب: المساقاة، (الحدیث: ۱۰۹۹)، ص ۱۰۱۳. صحیح البخاری: کتاب الإیمان، (الحدیث: ۵۲)، ص ۱۰، کتاب البیوع، (الحمدیث:

(۱۱۱) شرح صحيح مسلم للنووي، ص ١٠١٣ - ١٠١٤.

(۱۱۲) ابن رجب الحنبلي: شرح حديث اتق الله حيثما كنت، ص ١٢ - ١٤.

أبو نعيم الأصفهاني: حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، دار الكتب العلمية، بيــروت، ١٩٩٧ م، ج ٤، ص ٢٧٥.

(۱۱۳ د. محمود أحمد سعيد الأطرش: حقيقة التقوى وطرق الوصول إليها، دار الإيمسان، الإسكندرية، ۲۰۰۲ م، ۲۲.

(١١٤) تفسير الألوسي: روح المعاني في تفسير القرآن العظيم، م ١، ص ٢٦٠.

(۱۱۰) مسند أحمد بن حنبل: مسند الأنصار (٥ / ٢٣٥)، (الحديث: ٢٠٤٢٢)، ص١٦٢٧ – ١٦٢٨.

الجلد السابع عشر ------ ٥٥٠ الجلد السابع عشر -----

(۱٬۰۱۱ المنتمى الهندى: كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، (الحديث: ٥٦٦١ - ٥٦٦٥)، م ١، ص ٢٥١.

(۱٬۷۰ محمد مصطفى المراغى: تضمير القرآن الكريم، سلسلة البحوث الإسلامية، الأز هــر الشريف، القاهرة، ۲۰۰۷م، ص ۲۲.

(۱۱۸) راجع في ذلك:

مريم عبد القادر السباعى: النقوى بين الخلق والسلوك، دار المجتمع، جسدة، ١٩٨٧ م، ص ٧١ – ٩٤.

أحمد فريد: التقوى، للغاية المنشودة والسدرة المفقودة، دار السصميعي، الريساض، ١٩٩٣م، ص ٥٨ - ٧٠.

عبد العظيم بدوى: صفات المنقين فى الكتاب المبين، دار ابـــن الجـــوزى، الريـــاض، ١٩٩٣، ص. ١١ ــ١٧٩.

محمد عمر الشمسان: جزاء المتقين، دار نهج الضياء، الرياض، ١٩٩٥ م، ص٣٧- ٣٠

د. محمد أديب الصالح: التقوى في هدى الكتاب والسنة، دار القند، دمشق، ١٩٩٦ م، ج ٢، ٧٥٧ - ٥٣١، ص ٥٥٧ - ٥٦١، ص ٥٧٧ - ٥٨١.

عبد الله سعد الحضيى: أساس التقوى، مطبعة سسفير، الريساض. ١٩٩٩ م، ص١٢-٣٣.

د. سعيد القحطانى: نور التقوى وظلمات المعاصى، مؤسسة الجريسسى، الريساض،
 ١٩٩٩ م، ص ٣٣- ٣٣.

زاویة نور الدین عتر: آثار التقوی فسی القسرآن الکسریم، دار المکتبسی، مسوریة، ۱۹۹۹م، ص ۵۷ – ۹۷.

۲۰۲ — الجلد السابع عشر

سلمان نصيف الدحدوح: من هم المتقون لرب العالمين، دار الباشانر الإسلامية، بيروت، ٢٠٠٠ م، ص ٤٩ - ٦٠.

محمود طافش: التقوى، دار الفرقان، عمان، ٢٠٠١ م، ص ٧٧ - ١٢١.

السيد كمال الحيدرى: النقوى في القرآن، دار الكائب العربي، بيروت، ٢٠٠٢ م، ص ١٧٧ - ١٧٧.

د. محمود أحمد سعيد: حقيقة النقوى وطرق الوصول إليها، دار الإيمان، الإسكندرية،
 ۲۰۰۲ م. ص ۲۷ – ۱۷۷.

طه عبد الله العفيفي: صفات المنقين في أقوال الأثمة والصالحين، المدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص ٢٥ - ١٣٨.

(١١٠) الراغب الأصفياني: مفردات ألفاظ القرآن، ص ٨٣٨.

(۱۲۰) صحيح البخارى: كتاب الزكاة، (الحديث: ١٤٤٢)، ص ٢٨٦.

صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الزكاة، (الحديث: ١٠١٠)، ص ٢:٦.

(۱۲۱) صحيح البخارى: كتاب الأدب، (الحديث: ٢٠٣٤)، ص ١٢٨٣.

صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الفضائل، (الحديث: ٢٣١١)، ص ١٤٢٧.

(۱۲۲) صحيح البخارى: كتاب الصوم، (الحديث: ۱۹۰۲)، ص ۳۷٦.

صحیح مسلم بشرح النووی: کتاب الفضائل، (الحدیث: ۲۳۰۸)، ص ۱٤۲٦.

(١٢٢) الراغب الأصفهاني: مفردات أنفاظ القرآن، ص ٤٧٤.

(١٢٠) صحيح البخارى: كتاب الأنب، (الحديث: ٢٠٩٤)، ص ١٢٩٤.

صحيح مسلم بشرح النووى: كتــاب البــر والمــصلة والأداب، (الحــديث: ٢٦٠٧)، ص١٥٥٣.

(١٢٥) الراغب الأصفياني: مفردات ألفاظ القرآن، ص ٦١٩.

الجك المابع عشر----

- (۱۲۰ المنقى اليندى: كنز العمال في سنن الأقوال والأقعال، (الحديث: ۸۲۲ه)، م ١، ص٢٥٥٠.
 - (۱۲۷) صحيح البخارى: كتاب الأدب، (الحديث: ١١١٦)، ص ١٢٩٧.
- (۱۲۰) صحيح مسلم بشرح النووى: كتساب البسر والسصلة والأداب، (الحسنيث: ۲۲،۹)، ص١٥٥٥.
 - (۱۳۱) سنن أبي داود: كتاب الصلاة، (الحديث: ١٥١٤)، ص ٢٣٦.
- (۱۳۰ صحيح مسلم بشرح النووي: كتاب صلاة المسافرين وقسصرها، (الحديث: ۲۵۲)، ص٥١٥.
 - (۲۲۱) تفسیر ابن جزی: کتاب التسهیل لعلوم التنزیل، ص ۱۲.
 ابن الأزرق: بدائم السلك فی طبائم الملك، ج۲، ص ۳۸۷–۳۹۲.
- (۱۳۱) المنقى الهندى: كنز العمال في سنن الأقسوال والأفعسال، (الحسديث: ۲۰۶)، م ١، ص٢٤.
 - (۱۳۲) سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب البر والصلة، (الحديث: ۲۰۰۹). ص ٥٥٤. صحيح ابن حيان: كتاب الرقائق، (الحديث: ۲۰۸، ۲۰۹، ۲۱۰). ص ۲۷۲.
 - (۱۳۱) صحيح البخارى: كتاب أحاديث الأنبياء، (الحديث: ٣٤٨٣، ٣٤٨٤)، ص ٧١٧.
 - (٢٠٠) سنن أبي داود: كتاب الأدب، (الحديث: ٤٧٩٦)، ٧٢٨.
 - (٢٦٠) المنقى اليندى: كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، (الحديث: ٥٧٥٠)، ص٢٥٤.
 - (۱۳۷) ابن رجب الحنبلي: شرح حديث اتق الله حيثما كنت، ص ٢١.
 - (۱۲۸) راجع في نلك:

تفسير ابن جزى: كتاب التسهيل لعلوم النتزيل، ص ١٢.

الفيروز آبادى: بصائر ذوى التمييز في لطائف الكتاب العزيز، ج ٢، ص ٣٠١-٣٠٣.

د. عادل السكري العدد ١١- يثاير ١٠

تاج الدين الفاكهاني: الغاية القصوى في الكلام على آية التقوى، ص ٤٤ - ٤٦. ابن الأزرق: بدائم السلك في طبائم الملك، ج ٢، ص ٣٨٠ - ٣٨٥.

د. فاطمة محجوب: الموسوعة الذهبية للعلوم الإسلامية، دار الغد العربي، القاهرة،
 م.١٠ ص ٢٥٩.

د. محمود أحمد سعيد: حقيقة النقوى وطرق الوصول إليها، ص ١٨١ – ٢٢٤.

د. سعيد على القحطاني: نور النقوى وظلمات المعاصى، ص ٣٧ - ٥٩.

راوية نور الدين عتر: آثار التقوى في القرآن الكريم، ص ٩٩ – ١٤٥.

السيد كمال الحيدري: التقوى في القرآن، ص ٥١ - ٧٩، ١٠٣ – ١١٠.

عبد العظيم بدوى: صفات المتقين في الكتاب المبين، ص ١٨٠ – ١٨٤.

محمد عمر الشمسان: جزاء المتقين، ص ١٢ - ٢٢.

أحمد فريد: التقوى، ص ٧٦ - ١٠٦.

محمود طافش: النقوى، ص ١٢٥ – ١٤٠.

مريم عبد القادر السباعى: التقوى بين الخلق والسلوك، ص ١٣٧ - ١٠٤. سلمان نصيف الدحدوح: من هم المنقون لرب العالمين، ص ٧٣ - ٩٤.

علي بن حسين أبو لوز: التقوى، دار ابن خزيمة، الرياض، ١٩٩٩ م، ص٦٨- ٨١. هاني سعيد غنيم: التقوى جنة، مكتبة الإيمان، المنصورة، ٢٠٠٥ م، ص٦٣-١١١.

(۱۳۹) الحكيم الترمذى: بيان الفرق بين الصدر والقلب والغؤاد واللب، دار إحبــــاء الكتـــب الحربية، القاهرة، ۱۹۰۸م، ص ۷۷.

(۱۴۰) صحیح مسلم بشرح النووی: کتاب الزهد و الرقائق، (الحدیث:۲۹۶۰)، ص ۱۷۱۰. (۱۴۰) أحمد بن حنبل: کتاب الزهد، مکتبة الإیمان، القاهرة، بون تاریخ، ص ۵۹.

(۱۲۱) راجع في ذلك:

أحمد فريد: النقوى الغاية المنشودة والدرة المفقودة، ص ٣٢-٣٣.

راوية نور الدين عتر: آثار النقوى في القرآن الكريم، ٣٩-٥٥.

السيد كمال الحيدري: النقوى في القرآن، ص ١١١-١٤٩.

سلمان نصيف الدحدوح: من هم المتقون لرب العالمين، ص ٩٩ - ١٢٦.

عبد الحميد البلالي: منهج التابعين في تربيسة النفوس، دار الكلمسة، المنسصورة، ١٩٩٧م، ص ٤٧ - ٨٧.

هاني سعيد غنيم: التقوى جنة، ص ٣٥-٤١.

محمود طافش: النقوى، ص ٣١.



(سلوب التربية بالاحداث وتطبيقاته التربوبة

د. حنان بنت عطيه الطوري الجهني(*)

مقدمة:

تميزت التربية الإسلامية بأساليب نتسجم مع خصائص النفس البـشرية، ونتنــو ع لتستوعب جميع طباعها؛ ومن هذه الأساليب الفعالة وأهمها أسلوب التربية بالأحداث؛ ذلك أن الحياة مواقف وأحداث متتالية، والإنسان في تفاعل مستمر معها، وفي كل حدث يكمــن درس وعبرة. وقد يترك بعض الأحداث أثراً في النفس، وقد يمر كثير منها دون أن يستفيد منها الإنساز. بل يعتبرها حادثاً عاجلاً قد لا يعنيه من قريب أو من بعيد.

والأحداث في حياة الجماعة المسلمة الأولى، والتوجيهات القرآنية والنبوية خلالها كانت من أبنغ وسائل التربية لهذه الجماعة، واعمقها أثراً، وأكبر شاهد على ذلك الجبسل القريد الذي لازمه القرآن الكربم، ورباه النبي قات من أول نشأته حتى قيام الدولة المسلمة بأسلوب التربية بالأحداث، في خضم الحوادث والمحن قبل الهجرة من مكة، وكذا بعسد الهجرة في الحوادث التي زاغت بها الأبصار في المدينة المنورة؛ ففي مثل تلك الأوضاع الشديدة كانت الشخصية المسلمة تُصاغ وتتضع، وتتمو وتتضح سماتها، ولعل هذا مسن الحكم الربانية في إنزال القرآن الكريم منجماً على دفعات وفق الوقائع والتساؤلات، وحسب الظروف والحوادث ليتربى ذلك الرعيل الأول، وكل رعيل بعده وسلط أحداث متكررة؛ فيستغيد من العلاج لكل حادثة، وله أن يقيس عليها؛ ذلك أن العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب؛ فالقرآن الكريم قد ارتقى بهذا الأملوب إلى مسصاف التربية النفسمية

. -

أستاذ أصول التربية الإسلامية المماعد، جامعة الأمهرة نورة بنت عبد السرحمن، كليسة التربيسة الأقساد الأدبية - قسم للتربية و علم النفس، الرياض.

والسلوكية والوجدانية، وجعل من الحوادث دروساً تصبغ الواقع بمنهج جديد، يُحدث أشراً في انفس والوجدان لصاحب الحادث، ولعموم المجتمع (النشمى، ٢١٦ هـــ، ١١، ١٩، بنصرف)، تقول (اللعبون): القرآن الكريم كتاب تربية فلابد أن تكون لهذه الكيفية التي أنزل بها أثر تربوى فعال في تربية النفس الإنسانية؛ إذ أن الخالق لهذه النفس هو الأعلم بالوسائل الفعالة في تربيتها (٩٠٤ هــ، ٤)، ويقول (أبو العينين): القرآن الكريم كتساب بناء وتربية، جاء بمنهاج كامل للحياة لصباغة نفوس، وبناء أمة، وإقامة مجتمع؛ حيث ساق مع كل نصر درساً، ولكل موقف تحليلاً، وكان بناؤه مظهراً رائعساً الخلود (٨٠٤ هــ، ٢٤٧ مــــ).

وميزة أسلوب التربية بالأحداث على غيره من الأساليب التربوية أنه يجيء في أعقاب حنث يهز النفس؛ فتكون أكثر قابلية التأثر، ويكون التوجيه حينها أفعسل، وأكثر تقبلاً، وأعمق وأطول أمداً، ومما ذكره (قطب): إن هذا الأسلوب يُحدث في السنفس حالسة خاصة هي أقرب للانصهار؛ نلك أن الحادثة تثير النفس بكاملها، وتجعلها تتفعل وتتفاعل، وتتاك حالة لا تحدث كل يوم في النفس، وليس من اليسير الوصول إليها والسنفس في والتنفس في المناسب من قبل العربي في توجيه من حوله يُسهل من جهد العملية التربوية، ويؤتى نتأتي تربوية أفضل، وذلك اقتداة بمعلم الأمة كل (١٤ اهـ،٣١٣)؛ فيهذا الأسلوب التربوي كان تيخ ببين أفضل الإعمال، ويوجه سيّتها بطريقة لا تجرح المشاعر، ولا تؤذى النفوس، ويبين الأولويات والفضائل بطريقة مشوقة، مستثمراً المناسبات والأحداث في التعليم والتوجيه بأسلوب حكيم، ومعان بليغة (باجسابر، المناسبات والأحداث في التعليم والتوجيه بأسلوب حكيم، ومعان بليغة (باجسابر، (المناسبات والأحداث في التعليم).

770

إن أسلوب التربية بالأحداث أسلوب أصيل، وهو في الوقت ذاته أسلوب ينادي به علماء التربية الحديثة والمعاصرة؛ مما يدل على أن أساليب التربية الإسلامية قد مسبقت، وهي أصل؛ فجاءت تربية الإسلام عظيمة شامخة ممتدة بالنية، غير محددة بزمان أو مكان. ومهمة الإصلاح، وتغيير النفوس أو تعديلها ليست بالمهمة السهلة، بل تحتاج السي جهد يرتقي بها من حال إلى حال، ومن حدث إلى حدث، وإن منا يمر به العالم - اليوم من أحداث وفتن، وحروب وأمراض، وكوارث متتابعة ليُعتبر فرصه مسانحة لتجديد صياغة الشخصية المسلمة صياغة جادة ثابتة مثمرة؛ فالتعليم كما ذهب (عبد المسنعم) لاينسي إذا اقترن بموقف، والتربية لا تُمحي إذا اقترنت بحدث؛ والمربي الناجح هو الذي يستثمر كل مناسبة، ويقتنص كل فرصة للتوجيه والنصمح (موقع رياض الدعوة، بالأحداث، وهو أسلوب على الرغم من عظمته والهميته وقاعليته، إلا أن بعض المربين بالأحداث، وهو أسلوب على الرغم من عظمته والهما إله إلا أليلاً.

الإشكالية البحثية:

أشارت بعض الدراسات كدراسة (اللعبون) - وتؤيدها الباحثة فيما ذهبت إليه انطلاقاً من تخصصها في مجال التربية الإس " يه - بني إغفال غالبية البحوث والدر اسات ب التربية بالأحداث، أو تخصيصها لعدد والكتب المتخصصة في التربية الإسلامية لأ. اسب غي محتواها مع ماليه ميون قيمية . محدود من الصفحات لعرض هذا الأسلوب لا ا جوالاًدُ سر به العبالة - عم تربوية عظيمة، ولا تتناسب في عرضها مع م راهن من أحداث ومه اقف تحتثاثه الإسلامية - على وجه الخصوص - في الوقد ل توضيح حيثياتها، والتعل المربين المسلمين الوقوف عندها؛ ليغرسوا من الى، وتؤلف الكتب، المفاهيم والقيم التربوية الإيمانية والاجتماعية و لاقية الراسخة. المجلد السابع عشر- ونظراً لأنه من أهم معوقات التواصل بين الناس، ورفضهم للوعظ والتوجيه سوء المتخدام الأسلوب والوصيلة المناسبة من قبل المربى، ولكونه قد كثرت فى العصر الحالى المناهج والأساليب التربوية الوضعية، التى اختلط فيها الصالح بالطالح، وتسرك بعض المسلمين - للأسف- منهجهم التربوى الأصيل، وذهبوا يبحثون عسن تربيبة لهم ولا ولأبنائهم فى مناهج غيرهم، فى حين أنهم لو رجعوا لدينهم لوجدوا منهجاً تربوياً كاملاً؛ استطاع بفضل الله تعالى أن يوجد خير أمة أخرجت للناس (التشمى، ٢١٦ه ١٤١٨)؛ ذلك أنه يوم يُترك الناس الشأنهم يربون أنفسهم وغيرهم حيننذ ستصطدم الفطرة بواقع اجتهادي محدود، ويصطبغ المجتمع بأشكال من الفوضى الفكرية، والتنظيمية، والأخلاقية مما يشهده وقع الحال.

وانطلاقاً مما سبق صاغت الباحثة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تطبيق أسلوب التربية بالأحداث في السياق النربوى المعاصر انطلاقاً من معطيسات الفكر الإسلامي؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدة تساؤلات الرعية:

- ما مفهوم التربية بالأحداث فى الفكر التربوى الإسلامى؟
- ٢. ما أهمية التربية بالأحداث في الوقت الحالى؟ وما خصائصها في ضسوء المرجعية
 الإسلامية؟
 - ٣. ما أهداف أسلوب التربية بالأحداث في السياق التربوي المعاصر؟
- ٤. ما التطبيقات التربوية الممكنة لأسلوب التربية بالأحداث من خلال الأحداث والمواقف الجارية؟
 - . كَبِيْ يَمَكِن تُوظيف هذا الأسلوب في السياق التربوي المعاصر؟

اهداف البحث:

للبحث هدف رئيس هو: التعرف على كيفية تطبيق أسلوب التربية بالأحداث في السياق التربوى المعاصر انطلاقاً من معطيات الفكر الإسلامي، وقد تفرع عن هذا المهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

- ١) السعى إلى تحديد مفهوم التربية بالأحداث في الفكر التربوي الإسلامي.
- ٢) محاولة التعرف على أهمية التربية بالأحداث فى الوقت الحسالي، وخصائس صها فسى ضوء المرجعية الإسلامية.
 - ٣) محاولة الكشف عن أهداف أسلوب التربية بالأحداث في السياق التربوي المعاصر.
- عاولة التوصل إلى تطبيقات تربوية ممكنة التنفيذ لأسلوب التربية بالأحداث، ومن ثم
 توظيف هذا الأسلوب في السياق التربوي المعاصر.
- محاولة تقديم نتائج، واقتراح توصيات إجرائية، تتضمن رؤية تربوية؛ تعين المحربين
 فى تطبيق أسلوب التربية بالأحداث فى الواقع المعيش؛ من خلال الرجوع للمرجعيــة
 الإسلامية، ولأدبيات البحث، ومن خلال الأحداف التربوية للمجتمع المسلم.

أهمية البحث:

لعل أهمية البحث ترجع إلى الآتى:

١. أهمية موضوعه، ومدى حاجة الناس إليه؛ ذلك أن التربية بالأحداث تعد مطلبًا يغرضه واقع العصر الحالى لكثرة الأحداث فيه وتسارعها. والمتأمل لما تعرضه وسائل الإعلام يلحظ – ويجلاء تام – التسابق بين تلك الوسائل لنشر الأحداث، وفى خسضم ذلك تعقد المؤتمرات، وتقام الندوات والمحاضرات، وتكتب المقالات، وتؤلف الكسب،

وتتشط كثير من مواقع الإنترنت، وتكثر رسائل الجسوال، وتستفيض المحساورات للحديث عن تلك الأحداث وتحليلها؛ الأمر الذي يتطلب وجود المربى السواعى السذى يفسر الحدث بكل أمانة وصدق، والذي يربى بالحدث، ومن خلال الحدث، ويُسصحح المفاهيم، ويزرع القيم.

- ٢. من المتوقع أن يكون لهذا البحث عائده الإنمائي ادى الأسرة في استثمارها للأحداث التي يمر بها أفرادها في تربيتهم وزرع القيم لديهم، وعلى المعلمسين وغيرهم مسن العاملين في المؤسسة المدرسية في استثمارهم للأحداث داخل محيط المدرسة، أو عبر ما يصلهم خارجها من مواقف متعلقة بالتلاميذ في توجيههم ، وعلى سائر المشتفلين في ميدان المناهج والتخطيط التربوى لمراعاة موضوع أساليب التربية الإسسلامية عموماً والتربية بالأحداث على وجه الخصوص لتضمينه بصورة أكثر فاعلية في المناهج الدرسية، وعلى باقى المؤمسات المجتمعية والتربوية. وعلى المدعاة، وعلى القائمين على صياغة محتويات الإعلام لمعرفة دورهم، وتحمل ممنولياتهم في ربط الأحداث بمسبباتها بصدق، ولمراعاة إعداد المحتوى الذى يكون مسن أهدافه الدعوة إلى تطبيق مختلف أساليب التربية الإسلامية في التربيسة، ولتنميسة وتسذكير الأفراد بهذا الأسلوب العظيم الذى بدأ يتوارى، والذى أحوج ماتكون إليه الأمسة في الوقت الراهن بسبب تجدد الأحداث التي تمر بها وتتوعها وتسارعها.
 - ٣. قد تفتح براسة مثل هذا الموضوع مجالاً لدراسة أساليب أخرى لم تأخذ نصيبها الكافى من الدراسة والبحث فى مجال النربية الإسلامية كأسلوب الإقناع العقلى، والمناقشة، وتدرج الأحكام، والتخلية والتحلية، والتوبة، والملاحظة والنظر، والعبسرة، وإحياء الضمير (التقوى)، وتفسريغ الطاقسة، والمعسرفة النظسرية، وأسسلوب السصير

والنريث (النصير)، وتغيير البيئة، والصحبة... ونحو ذلك من أساليب تربوية عظيمة؛ الأمر الذي قد يسهم في سد بعض الفراغ في مجال النربية الإسلامية.

منعج البحث:

- 1. المنهج الاستنباطى: وهو منيج تأملى فى نصوص الوحى بشقيه؛ بهدف تفسيرها وتحليلها، واستخلاص النتائج والمبادئ التربوية منها، كما أنه منهج يقف على فهم مفكرى الإسلام للنصوص، ويُعرف فى ميدان التربية بأنه: الطريقة التى يقسوم فيها الباحث ببذل أقصى جهد عند دراسة النصوص؛ بهدف استخراج مبادئ تربوية منها، مدعمة بالأدلة الواضحة (ثابت، المنهدف المتخراج مبادئ تربوية منها، باحارث، ١٤١٠هـ، ٢٢٠ع عبد انه وقودة، ١٠٠ه ١٨٠ه ١٨٠٠ع)، وعرقه (بالجز) بأنه طريقة من طرق البحث لاستناج أفكار ومعلومات من النصوص وغيرها، وفق ضوابط وقواعد محددة، ومُتعارف عليها (١٤١٩هـ، ٢٢)، وقد استعانت الباحث بهذا المنهج فى استنباط بعض النماذج الواردة فى القرآن الكسريم والسنة النبويسة لأسلوب التربية بالأحدث وفهمها وتحليلها، ثم استنتاج العبادئ التربويسة منها، وتوجيهاتها وآثارها ودلالاتها، والتى من الممكن أن تغيد المربين فى الوقت الحاضر. التطبيقات التربوية من خلالها، والتى من الممكن أن تغيد المربين فى الوقت الحاضر.
- ٢. العنهج الوثانقى: وهو أحد أنواع المنهج الوصفى، ويراد به الجمع المنأني والسدقيق للسجلات والوثائق المتوافرة، المنشورة وغير المنشورة، والمكتوبة أو المصورة أو المرسومة... الخ ذات العلاقة بمشكلة البحث، ومن ثم التحليل المشامل المحتوياتها، بهدف استنتاج ما يتصل بالمشكلة من أدلة وبراهين تبرهن على إجابة أسئلة البحث، وهذا الأسلوب يتم في المكتبة. ويقوم على دراسة الوثائق دراسمة كيفيمة (العصاف،

المجلد السابع عشر---

التربية التربية الإسلامية الأساسية والثانوية من دراسات سابقة، وكتب، بالأحداث في مصادر التربية الإسلامية الأساسية والثانوية من دراسات سابقة، وكتب، ومقالات، وفي مراجعة مضامين عدد من الأدبيات (عودة وملكوي، ١٩٩٢م ١٩٢٠) الورقية والإلكترونية، التي تتاولت موضوع أسلوب التربية بالأحداث؛ وذلك من أجل التعرف على أهمية التربية بالأحداث في الوقت المعاصر، وخصائصها، وعلى ملامح منهج التربية بالأحداث في ضوء المرجعية الإسلامية، وعلى أهداف أسلوب التربية بالأحداث في المعاصر.

مصطلحات البحث:

الأسلوب:

فى اللغة: الطريق، وعنق الأسد، والشموخ فى الأنف (الفيرزبـــادى. ١٤١٢،ج١، ٢٢٥)، كما يُطلق على السطر من النخيل، وكل طريق ممند، والطريق والوجه والمذهب، يقال أنته فى أسلوب سوء، ويجمع أساليب (ابن منظور، ١٤١٤هــ، ج٦، ٣١٩).

التربية:

التربية مصدر له أصول لغوية ثلاثة وهي: ربا يربو بمعنى نما وزاد، وربسي يربي بمعنى نشأ وترجرع، وربّ يَربُ بمعنى أصلحه، وتولى أمره وتعهده وهذبه، ورعاه وحفظه، وعلمه وأدبه (النحلاوى، ١٩٨٣م، ١٢) يالجن، ١٤٨هـــ، ١٢)، وورد فــى (مختار الصحاح): "ربّ ولده وربّبه وتربّبه أى: رباه" (الرازى، ١٩٨٦م، ربب)، وجساء فى (المصباح المنير): ربّ الأمر ربّا إذا ساسه، وقام بتدبيره، ومنه قبل للحاضنة رابسة وربيبة، وقبل لبنت امرأة للرجل رببية لأنه يقوم بها غالباً تبعاً لأمهـا (المقسرئ، ١٩٨٧، الرب).

ورذهب (على) إلى أنه من المتقق عليه في الأدب التربوى مهما كان الاخستلاف الفلسفة والاتجاه، ومهما كان التباين في الأسساليب والوسسائل؛ أن التربيسة عمليسة تماعية، وهي باعتبار هذه الاجتماعية لابد أن تتميز بالشمول والتكامسل (١٩٨٦م، ج) عُرقت التربية اصطلاحاً بأنها: عملية اجتماعية، يخضع الناس فيها لتأثير بيئة مُختارة مُوجُهة؛ لكى يكتسبوا الجدارة الاجتماعية، ويبلغوا أقصى حدود النمو الفسردي (أحصد، ١٩٨٨م، التربية)، كما عُرقت بأنها: عملية تطبيع اجتماعي، وتعايش مسع الثقافة التسي يشها مجتمع معين، يخضع لمقيدة معينة، ويعيش تحت ظروف معينة، وفي ظلل نظام حكم معين، ونتيجة هذا التكيف تتشكل وتُصقل شخصية الفرد (السمعدية، ١٠٠٧م، ٢)، يذهب (يحي) إلى أنها: عملية يقوم بها المجتمع لتتشنة الأفراد كي يسمايروا المستوى يذهب (يحي) الماء، وهي أوسع مدى من التعليم، وأنها نظام اجتماعي يُحدد الأثسر الفسال الأسرة والمدرسة في تتمية النشء من النواحي الجسمية، والعقلية، والأخلائية حتى يحيا

لأحداث:

يُعرَّف معجم المصطلحات التربوية والنفسية الأحداث الجارية بأنها: "الأحداث الحية التي يعيشها المتعلم في حياته اليومية، وحياة مجتمعه؛ حيث يستغلها المعلم بفرض التوجيه، والوعي، وتربية معاني المواطنة وحقوقها وولجباتها" (شحاته والنجار، ٢٤ ١هـ، الأحداث الجارية). ويُعرفُ (قطب) أسلوب الأحداث: بأنه استغلال حدث معين لإعطاء توجيه معين (٩٠٤ هـ، ج ٢، ١٥١). في حين عرَّفت (اللعبون) التربية بالأحداث بأنها: "عبارة عن نزول عدد كبير من الآيات القرآنية لتجيب في حينها على تساؤلات وردت، أو لتعالج مشكلة حيَّرت العقول، أو تؤيد نصراً حدث، أو تذكر السسبب في هزيمة وقعت... الخ (٤٠٩ هـ، ٣).

وتعرف الباحثة أسلوب التربية بالأحداث: بأنه طريقة بُرظُف من خلاعا المري الأحداث والمواقف الحياتية الواقعية الجارية بشكل ذكى يخدم العملية التربوية؛ وذلك باستثمار أي مناسبة أو حدث لتقديم نصيحة أو توجيه معين؛ سواء أكان الانفعال بالحيدث من قبل المتلقى قائماً في نفسه بالفعل، أو كان على المربى أن يستثيره بتعليقاتــه عليــه؛ ليغرس من خلال هذه التعليقات مفاهيم، أو قيم تربوية إيمانية أو خلقية أو اجتماعية... الخ تساعد في تهذيب النفس وصقلها.

الدراسات السابقة:

1. دراسة اللعبون (٩٠٤ هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى إيضاح كيف نجحت طريقة التربية القرآنية بالأحداث في تربية أفراد المجتمع الإسلامي الأول، وكان من بين نتائجها أن كل آبة من آبات التير آن الكريم كنز زاخر يستخرج منه المرء ما ينشده بقدر ما يبذله من جهد في التتقيب عنه، وأن وسيلة التربية القرآنية بالأحداث تتميز عن غيرها من الوسائل القرآنية بأنها اضافة إلى تضمنها لوسائل تربوية متعددة، وعدم اقتصارها على وسيلة تربويسة واحدة فسي معالجتها للأحداث؛ فإنها استثمرت ما يحدث في النفوس من انفعال في ظل الحادثة لتطبع فيها ما تريد أن تطبعه من توجيهات، وأن التربية القرآنية بالأحداث عملت على الرفع من مكانة المرأة، وتربيتها تربية تمكنها من بناء مجتمع إسلامي قوى.

٢. دراسة الحعيد (٨ ١٤ هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأساليب التربوبة النبويسة للجنبد في غيزوات الرسول على، وربطها بتطبيقات تربوية في مراكز إعداد الجند المعاصرة؛ كأسلوب القدوة، والموعظة، والثواب، والعقاب، والحوار، والأمثال، والقصيص، والمنافسية، والتشويق، المحلد السايع عشر

والمداعبة، والممارسة والعمل، والتحريض، والإقناع، والمنافسة، والمشاورة، والتحدرج، والتنتين، والنكرار، والعادة، والأحداث والوقائع والمناسبات، والتربية الذائيسة، ومراعساة الفروق الفردية، وكان من بين نتائجها أن الجندية قديمة قدم الإنسان، وقد مسرت بعدة تطورات عبر العصور، وأن الغزوات النبوية تتميز عن الحروب الحديثة فسى أهدافها وطبيعتها، وأن الأساليب التربوية التي مارسها الرسول هذي إعداد الجنسد مسن خسلال ميذان الغزوات النبوية متعددة، وشاملة لجميع جوانب شخصية الجندى.

٣. دراسة العَمْري (٤٢٣ هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى استنباط بعض الأساليب التربوية من خلال تعامل رسول الله قلا مع زوجاته، وآثارها التربوية؛ وذلك بجمع الآبات والأحاديث والآثار ذات العلاقــة بموضوع الدراسة، مع بيان أساليب الرسول قلا الوقائية وللعلاجيــة فــى التعامــل مــع زوجاته؛ ومن بين هذه الأساليب الوقائية أسلوب القدوة، والترغيب والترهيب، والقــصة، والتربية بالأحداث، والصبر والتربيث، والعمل والممارسة، والأسلوب التعليمي، وأسلوب الملطفة وحصن العشرة، وكان من بين نتائج الدراسة أن رسول الله الله قلا قحد انــتهج فــى الملطفة وحصن العشرة، وكان من بين نتائج الدراسة أن رسول الله تلا قد السلوب التربيــة الملطفة وأن عدم استخلاص الأساليب التربوية الإسلامية والنبوية وتفعيلها في كثير من المربين وراء التربية الشرقية والغربيــة رخــم المجالات هو الباعث على سعى كثير من المربين وراء التربية الشرقية والغربيــة رخــم عدم ملاءمتها للشعوب الإسلامية.

٤. دراسة عفانة (٢٦٦ هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم أساليب الدعوة الإسلامية التي يــشتمل عليهـــا منهاج التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي في فلــسطين؛ مثـــل أســـاوب الحكمـــة،

المجلد السابع عشر--

والقدوة، والموعظة، والحوار، والاقتداء أو النمذجة، والقصة، والتعلم بالأحداث، وأسلوب التعلم بالمثل وغيرها، وكان من بين نتاتج الدراسة أن هناك تركيزاً على بعض أساليب الدعوة الإسلامية في الجزء الأول من منهاج التربية الإسلامية وإهمالاً لبعضها، واحتسواء الجزء الثانى على نسبة أساليب للدعوة الإسلامية أعلى منها فسى الجزء الأول، وعدم مراعاة أن هناك أساليب قد تكون مركبة.

٥ دراسة باجابر (٤٢٧):

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على منهج التربية النبوبسة لتطبيقـــه فــى المجال التربوى، وتوضيح الأهداف والمضامين والأساليب التى تتاولتها الـــسنة النبويـــة؛ كأسلوب انتشبيه، والقصص النبوى، والقدوة، والتربية بالأحداث، والملاحظة والاســـتتاج، وكان من بين نتائج الدراسة أنه لا مانع من استخدام كلمة نظريـــة فــى مجـــال التربيـــة الإسلامية؛ لأن كلمة نظرية لا تمس النصوص الشرعية، وإنما تتتاول الجوانب التربويـــة التي يحتاجها المسلم في العصر الحاضر وطريقة التطبيق، كما أوضحت غـــزارة السمنة بالمضامين التربوية التي يازم الأخذ بها لتستقيم أمور المجتمع المسلم.

٦ دراسة الجاعوني (٢٢٨) هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي، والتحصيل، والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة، وكان من بين نتائجها نفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير العلمي ككل، وفي مهارات فصرض الفروض، واختبار القروض، وتفوقت المجموعتان في مهارات تحديد المشكلة، والتعميم، ونفوقت التجميعة على الضابطة في اختبار التحصيل، وفي الاحتفاظ بالمعلومات.

د. حنان الجمني العدد ١١- بنابر ١٠

٧. دراسة حجازى (٤٢٨):

هدفت هذه الدراسة إلى بيان مفهوم الرحمة في الإسلام، وأنواع القسيم التربويسة الإسلامية، مع استنباط أبرز القيم التربوية الاجتماعية من آيات الرحمة، وبيان أهم الأساليب الأسرية التي يمكن الاستفادة منها في تتشئة الإبناء على تلك القيم؛ كأسلوب القدوة، والقصة، والموجظة والنصيحة، والحوار والمناقشة، والترغيب والترهيب، والممارسة العملية، وأسلوب التربية بالأحداث، وكان من بين نتائجها أن قيمسة الرحمسة تحتل مكانة مهمة في التربية الإسلامية، وأن القيم التربوية مهمة في الإسلام باعتبار أن التمسك بها، وتطبيقها في شئون الحياة بشر السعادة في الدنيا والأخرة، وأن للأسرة أهمية في تتمية القيم الاجتماعية عن طريق الاستعانة بأساليب التربية الإسلامية.

۸. دراسة السبيعي (۲۲۸ هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى استنباط بعض أساليب التربية من حياة الخليفة أبى بكسر الصديق رضي الله عنه فى المجال الإيمانى والمعقلى، والاجتماعى والأخلاقى؛ ومن بينها أسلوب التربية بالأحداث، وبالقدوة الحسنة، وبالحوار والمناقشة، وبالترغيب والترهيب، وبالوعظ، ثم توضيح كيفية الاستفادة من هذه الأساليب فى إصسلاح الأسسرة والمدرسسة، وكان من بين نتائجها أن شخصية الخليفة أبى بكر الصحديق رضسى الله عنسه تمييزت بالشمولية فى جميع شئون الحياة، وكانت مثالاً للشخصية المتوازنة، كما أكسدت إمكانيسة استفادة الأسرة والمدرسة من التطبيق العملى لمظاهر التربية المستبطة من حياة الخليفة أبى بكر الصديق رضى الله عنه.

٩. دراسة الشنقيطي (٤٢٩ هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح بعض الأساليب التربوية النبوية المؤدية إلى تنمية القيم الإيمانية لدى الشباب المسلم؛ ومن بينها أسلوب الأحدداث، والقدوة، والحدوار، المجلد السابع عشر

والترغيب والترهيب، والموعظة والعبرة، والقصة، وضرب المثل، والعقوبة، والإقتساع المعقلى، والمتوبة، والملاحظة، وكان من بين النتائج أن السنة النبوية هى السنهج القويم، والأسلوب النربوي الأمثل الذي تربى عليه أصحاب النبسي را الشهاء وأن تتميسة القسيم الإيمانية لدى الشباب ضرورة لبناء الشخصية المتميزة للمسلم، وتعتبر أسساليب الحسوار، والقصة، والإقناع المعقى من أنجح الأساليب التربوية في الوصول إلى نتيجة إيجابية مسع الشباب.

١٠. دراسة معلم (٤٢٩ هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق قيمة التعظيم للبلد الحرام لدى طلاب المرحلة الثانوية عبر الأساليب التربوية المتعددة؛ ومن بينها أسلوب التربية بالقدوة، وبالقلصة، وبالحوار، وبالترغيب والترهيب، وبالموعظة الحسنة، وبأسلوب التربية بالأحداث، وكان من بين النتائج أن القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة استخدمتا الكثير مسن الأساليب التربوية، والتي يجدر بالمربى الأخذ بها لقوتها وفاعليتها في التنبير البشرى، كذلك من بين النتائج التأكيد على أهمية قيمة تعظيم البلد الحرام التي تعد من القيم المغيلرة المسلوك المسلم في حياته، مع إمكانية تحليل قيمة التعظيم للبلد الحرام إلى مجموعة من القيم السلوكية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

بناءً على العرض السابق للدراسات السابقة يُلاحظ مايلى:

ا. بعض الدراسات السابقة كان هدفه إيضاح كيف نجحت طريقة التربية الترآنية بالأحداث في تربية أفراد المجتمع الإسلامي الأول كدراسة اللعبون، وبعضها أراد الكشف عن الأساليب التربوية النبوية للجند في غزوات الرسول ﷺ – على وجمه الخصوص – وكان من بينها أسلوب التربية بالأحداث كدراسة الجعيد، وبعضها المحسوس عشر الجعلاد السابع عشر المحلد السابع عشر المجلد السابع عشر المجلد السابع عشر المحلد السابع المحلد المحلد المحلد المحلد المحلد السابع المحلد السابع المحلد المح

تطرق إلى أسلوب التربية بالأحداث كأسلوب ضمن أساليب متعددة تساعد في تنميسة القيم التربوية الاجتماعية لدى الأسرة كدراسة حجازى، أو التعرف على فاعليسة أسلوب الأحداث في تنمية التفكير العلمي، والتحصيل، والاحتفاظ بالمادة لدى الطالبات كدراسة الجاعوني، في حين اقتصر البعض على كيفية استخدام أسلوب الأحداث في تعامل الرسول يختر مع زوجاته كدراسة العمرى، أو معرفة أحم أساليب المدعوة الإسلامية التي يشتمل عليها منهاج التربية الإسلامية فيي فليسطين – على وجسه الخصوص – ومنها أسلوب الأحداث كدراسة عفائة، أو التعرف على الأساليب التي تتاولتها المنة النبوية بصورة كلية – ومنها أسلوب التربيسة بالأحداث – كدراسة بالجابر، وبعضها ركز عليه كأسلوب من أساليب التربية في حياة الخليفة أبسى بكر الصديق رضى الله عنه كدراسة السبيعي، أو كأسلوب نبوى يؤدى إلى تنميسة القيم الإيمانية لدى الشباب المسلم كدراسة الشنقوطي، أو كأسلوب يهدف إلى تحقيسق قيمة التعظيم للبلد الحرام لدى الطلاب كدراسة معلم.

- ٢. مع النتوع الحاصل في الدراسات السابقة، وتميّز كل دراسة في أهدافها ومنهجها ونتائجها إلا أنها انفقت جميعها مع هذا البحث على أهمية تناول موضوع أساليب النربية الإسلامية بالدراسة والاستزادة، وعلى مدى حاجة المربين إليه في كل زمسان ومكان، وتجدد هذه الحاجة.
- ٣. يتفق البحث الحالى مع الدراسات السابقة في كون الجميع بيحث في أساليب التربيسة الإسلامية، ولكن البحث الحالى يختلف في كونه يركز فقط على أسالوب التربيسة بالأحداث وبصورة أعمق؛ حيث يهدف الكشف عن الأهمية والأهداف والخصائص والملامح، مع تقديم تطبيقات تربوية لهذا الأسلوب في الحياة المعاصدرة؛ حيث لاحظت الباحثة أن هذا الأسلوب لم ينل حظه الكافي من البحث والتناول على السرغم للحظت الباحثة أن هذا الأسلوب لم ينل حظه الكافي من البحث والتناول على السرغم

ÝVÔ.

من أهميته، وكان الحديث عنه من قبل الدراسات السابقة بقدر ضنئيل جــداً كأســـاوب ضمن أساليب تربوية متعددة، وبطريقة كلية.

- ٤. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في عدد من الجوانب منها:
- اتضحت لها الصورة أكثر بالنسبة لما وصل إليه التراكم المعرفي في مجال موضوع
 البحث، ومن هنا تحاول أن تستكمل الباحثة وتضيف.
- ✓ تحديد المشكلة، ووضع الأسئلة البحثية، واقتباس بعض المصطلحات والمفاهيم، وتغذية مواضيع البحث.
 - ✓ كون الدراسات السابقة دليلاً استدلت به الباحثة على العديد من المراجع و الأدبيات.

نماذج من منهج التربية بالاحداث:

اهتم منهج التربية الإسلامية بأسلوب التربية بالأحداث اهتماماً بالغاً؛ وذلك لما يحمله كل حدث من دروس وعبر ينبغى استثمارها من قبل المربين في التوجيه وتقديم النصح، وتحقيق الإفادة؛ فالقرآن الكريم مليء بالأيات المرتبطة بالأحداث، والتي كان لها دور كبير في تربية الصف المسلم الأول من جبل الصحابة رضوان الله عليهم وحتى يومنا، وكذلك تحفل السنة المطهرة بالعديد من الأحداث التي جعل منها النبي تختز مجالاً للتربية (العجمي، ١٤٢٧هـ، ١٤٩٩–١٥٠، بتصرف)؛ ومن النماذج التي تُبين كيف كانت التربية بالأحداث في القرآن والسنة على سبيل المثال (أ):

 حادثة بدد: وحولها نزلت سورة الأنفال؛ حيث لفت الله تعالى فيها - بداية - أنظار المسلمين إلى بعض النقصير الأخلاقي الذي صدر عنهم لكي يسعوا في نزكية أنفسهم

٢٧٦ ----- المجلد السابع عشر

عن ذلك؛ كالخلاف الذي حصل بينهم حول توزيع أنفال بدر، ثم تتى سبحانه بما كان هذا الفتح من تأييد الله تعالى وعونه ونصره بالغيب المصلمين لمثلا يغتسروا بشجاعتهم وبسالتهم؛ فتتسور نفوسهم الغطرسة والكبرياء، بل ليتوكلوا على الله، ويطيعوا رسوله يخز، ثم بين لهم الأهداف النبيلة التى خاص الرسسول يخ لأجلها هذه المعركة، ونيم على الأخلاق التي تتسبب في الفتوح في المعارك، شم خاطب المشركين والمنفقين، والبهود وأساري المعركة، ووعظهم موعظه بليفة تهديهم إلى الاستسلام للحق، والتقيد به، ثم خاطب المسلمين حول موضوع الغنائم، وقن لهم مبادئ وأسس هذه المسألة، ثم بين وشرع لهم من قوانين الحرب والسلم ما كانت الحاجة تمس إليه بعد دخول الدعوة الإسلامية في هذه المرحلة؛ حتى تمتاز حروب المسلمين عن حروب أهل الجاهلية، ويتقوق المسلمون في الأخلاق والقسيم، ويتقوق المسلمون في الأخلاق والقسيم،

المدينة أحد: ألقى القرآن الضوء على جميع المراحل المهمة في هذه المعركة، وصرح بالأسباب التي أدت إلى اخسارة، كما تحدث عن موقف المنافقين؛ فقضحهم وأبدى ما كان في باطنهم من العداوة لله ولرسوله، وأزال الشبهات والوساوس التي كانت تختلج في قلوب ضعفاء المسلمين، والتي كان يثيرها هؤلاء المنافقون وإخوانهم اليهود، كمسا أشار إلى الحكم والغايات المحمودة التي تمخضت عنها هذه المعركة. وقد نزلت حول موضوع المعركة ستون آية من سورة آل عمران، تبتدئ بدكر أول مرحلة مسن مراحل المعركة: فروّاذ غنوت من الهلك تَبَرّى المؤمنين مقاعد المقالية وحكمتها، قال تعالى: ﴿ أَلَا كُلُ اللهُ إِنْ لَلْهُ إِنْ المُؤمنين عليها على نتائج هذه المعركة وحكمتها، قال تعالى: ﴿ مَا كَانَ اللهُ إِنْ لَا اللهُ إِنْ المُؤمنين عَلَى قالَتُهُ عَلَيْهِ حَتَى تَمِيزَ الْخَبِيثُ مِنَ الطُيْب وما كَانَ الله إِنْ اللهُ إِنْ المُؤمنين عَلَى ها أَلْهُ عَلَيْهِ حَتَى تَمِيزَ الْخَبِيثُ مِنَ الطُيْب وما كَانَ الله إِنْ اللهُ إِنْ المؤمنين عَلَى ها أَلْهُ عَلَيْهِ حَتَى تَمِيزَ الْخَبِيثُ مِنَ الطُيْب وما كَانَ الله إِنْ اللهُ إِنْ المؤمنين عَلَى ها أَلْهُ عَلَيْهِ حَتَى تَمِيزَ الْخَبِيثُ مِنَ الطُيْب وما كَانَ الله الله المِنْ المُنْ المَا الله الله المؤمنين على ها أَلْهُ عَلَيْه حَتَى تَمِيزَ الْخُبُونَ مُنْ المُنْ وما كَانَ الله الله الله المؤمنين على ها أَلْه عَلَيْه عَلَيْه عَلَى عَلَيْهِ الْمُؤْمنين مَنْ المُؤمنين عَلَيْه وما كَانَ الله المؤمنين على المؤمنين على المؤمنين على المؤمنين عليه المؤمنين على المؤمنين عليه المؤمنين المؤمنين المؤمنين المؤمنين على المؤمنين المؤمنين المؤمنين المؤمنين المؤمنين المؤمنين المؤمنين المؤمنين على المؤمنين الهؤمنين على المؤمنين المؤمن

اللَّهُ لِيُطْلَعْكُمْ عَلَى الْغَيْبِ وَلَكُنُّ اللَّهَ يَجْتَبَى من رُسُلُه مَن يَشَاء فَأَمْنُواْ باللَّه ورَمُسُـله وَإِن نُوْمُنُو أَ وَنَتُقُواْ فَلَكُمْ أَجْرٌ عَظيمٌ ﴾ [آل عمر ان: ١٧٩). وقد كان في حادثة أحد فوائد وحكم ربانية عظيمة؛ منها تعريف المسلمين بسوء عاقبة المعصية، وشدوم ارتكاب النهى، لما وقع من ترك الرماة موقفهم الذي أمرهم الرسول ﷺ ألا يبرحوا منه، ومنها أن عادة الرسل أن تُبتلي وتكون لها العاقبة، والحكمة في ذلك أنهم لو انتصروا دائمــــأ لنخل في المؤمنين من ليس منهم، ولم يتميز الصادق من غيره، ولو انكسروا دائماً لم يحصل المقصود من البعثة؛ فاقتضت الحكمة الجمع بين الأمرين لتمييز الصادق من الكانب؛ وذلك أن نفاق المنافقين كان مخفياً عن المسلمين، فلما جرب هذه المعركة، وأظهر أهل النفاق ما أظهروه من الفعل والقول، عرف المسلمون أن لهم عسدواً فسي دورهم، فاستعدوا لهم، ومنها أن في تأخير النصر في بعض المواطن كسراً لشسماخة النفر، فلما التلى المؤمنون صبيروا، ومنها أن الله هيأ لعباده المؤمنين منازل فيي دار كرامته لاتبلغها أعمالهم، فقيض لهم أسباب الابتلاء والمحن ليصلوا إليها، ومنها أن الشهادة من أعلى مراتب الأولياء فساقها إليهم، ومنها أنه أراد إهلاك أعدائه فقيض لهم الأسباب التي يستوجبون بها ذلك من كفرهم، وبغيهم في أذى أولياتسه؛ فمحسَّص يلك ذنوب المؤمنين، ومحق الكافرين،

حادشة منين: التى أصاب بعض المسلمين فيها العجب بكثرتهم وبقوتهم؛ فجاء الدرس عنيفًا جذا؛ يهدف إلى عدم الاغترار، ونسيان التوكل على الله سبحانه؛ يقول تعالى: ﴿ وَيَوْمَ حَنْيِن إِذْ أَعْجَبْتُكُم كَثْرَتُكُمْ فَلَمْ تُعْنِ عَنْكُمْ شَيْتًا وَضَافَتْ عَلَيْكُمُ الأَرْضُ بِمَا رَحُبَـتُ ثُمْ وَلَيْتُمْ مُنْبِرِينَ ﴿ يُعْرَبُ اللّهُ سكينَتَهُ عَلَى رَسُولِهِ وَعَلَى الْمُؤْمِنِينَ وَأَنْزَلَ جُنُوما لَـمُ مَرْوَهَا وَعَنْبُ اللّهُ مَنْ بَعْد دَلكَ جَزَاءُ الْكَافرينَ ﴿ فَيْ يَتُوبُ اللّهُ مَنْ بَعْد دَلكَ عَلَـى مُنْ عَدْ دَلكَ عَلَـى مَنْ فَعْد دَلكَ عَلَـى اللّهُ مِنْ بَعْد دَلكَ عَلَـى اللّهُ عَلَـى اللّهُ مِنْ بَعْد دَلكَ عَلَـى الْمُؤْمِنِينَ وَالْذِينَ كَفْرُوا * وَتَلْكُ جَزَاءُ الْكَافرينَ ﴿ فَيْ يَتُوبُ اللّهُ مِنْ بَعْد دَلكَ عَلَـى الْمُؤْمِنِينَ وَلْمَانِ اللّهُ عَلَـى الْمُؤْمِنِينَ وَالْمَرْكَ عَلْمُ اللّهُ عَنْ يَتُوبُ اللّهُ مِنْ بَعْد دَلكَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ وَالْمَرِينَ اللّهُ اللّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ وَالْمَرْكَ اللّهُ اللّهُ اللّهُ اللّهُ اللّهُ اللّهُ عَلَى اللّهُ ال

مَنْ يَشَاءُ ۗ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحيمٌ ﴾ (التوبة: ٢٥-٢٧)؛ ففي ذلك اليوم حذرهم النبي ﷺ مــن الاعتداد بالكثرة، ورغم التذكير إلا أنهم لم يستوعبوا إلا بصورة عماية عندما ذاقــوا مرارة اليزيمة، وأراد الله عز وجل أن يستثمر هذا الموقف أفضل استثمار، ويربسي المسلمين من خلال هذا الحدث تربية عملية عميقة التأثير ، حتى وإن كانت هذه التربية على حساب أرو احيم و أمو الهم، وحتى و إن كانت تصبيب بالأذى شخص النبسي ﷺ: لكر لا يتكرر الخطأ مرة ثانية؛ فأراد الله عز وجل أن يربيهم على أن الكثرة أو القلة ليست هي مقياس النصر عنده؛ فكما كانوا قلة في مكة، وكانوا لا يملكون من البدنيا شيئاً، وكان أعداؤهم يملكون من الدنيا كل شيء؛ ومع ذلك كان القرآن يربيهم بتلك المواقف التي تكللت بالانتصار؛ وهنا أيضاً في حال الكثرة والقوة ينبغسي ألا يركنسوا إلى هذه المعاني المادية، ولا يليق بهم أن يربطوا النصر بها؛ فهذا موقف للتربية على نفس المعنى السابق؛ فكما أنهم انتصروا يوم أن كانوا قلة بإذن الله، كــذلك هنــا لــن ينتصروا مع الكثرة إلا بإذن الله، وهذا المعنى الإيماني العميق مع أن القرآن بطرف. كثير أبصورة تذكيرية نظرية ذهنية؛ إلا أنه هنا بثبته عملياً وواقعياً، وبصورة ترتسم في حس المسلمين الذين نالهم الألم، وفي حس الأجيال التي تليهم، وتبقى العبرة فيـــه شاخصة يستهل منها المسلمون رصيداً إيمانياً. إن القرآن الكريم لو ترك مثل هذا الموقف يمر كما تصوره بعض المسلمين لساهم في هذم أكبسر ركسن فسي عقيسدة المسلمين، ركن التوكل على الله، وإفراده بالتصرف والحكم، وعدم إشراك غيره معه.

حادثة تبهى: كانت أعظم ابتلاء؛ وذلك بسبب إعلان الجهاد فى وقت الحر السديد، ووقت ضائقة مالية؛ فكانت اختباراً شديداً من الله تعالى امتاز بـــه المؤمنـــون عـــن غيرهم؛ حيث يقول تعالى: هماكانَ الله ليَذَرَ المُؤمنينَ عَلَى مَا أَنْتُمْ عَلَيْه حَتْـــىَ يَميــــز

الْحَبِيثَ مِنَ الطَّيْبِ﴾ (آل عمران: ١٧٩)؛ فقد خرج لهذه الغزوة كل مسن كان مؤمناً صدادًا، ولم يتخلف إلا من حبسهم العذر، أو الذين كذبوا الله ورسوله مسن المنافقين الذين قعدوا بعد أن استأذنوا للقعود كذباً، أو قعدوا ولم يستأذنوا رأساً، وكان هناك الذين قعدوا بعد أن المومنين المصادقين تخلفوا من غير مبرر، وهم الذين أبلاهم الله، ثم تاب عليهم. وكان لهذه الغزوة أعظم أثر في بسط نفوذ المسلمين وتقويته، وقد نزلت آبات كثيرة من سورة النوبة حول موضوع الغزوة، نزل بعضها قبل الخروج، وبعضها بعد الخروج، وبعض آخر منها بعد الرجوع إلى المدينة، وقد اشتملت على ذكر ظروف الغزوة، وفضح المنافقين، وفضل المجاهدين والمخلصين، وقبول التوبة من المسؤمنين الصادقين؛ الخارجين منهم في الغزوة والمتخلفين... إلى غير ذلك من الأمور.

الصامت نزل صدر سورة المجادلة، قالت: وكان شيخاً كبيراً قد ساء خلقه، فراجعت الصامت نزل صدر سورة المجادلة، قالت: وكان شيخاً كبيراً قد ساء خلقه، فراجعت فى شيء فضجر فقال: أنت على كلهر أهي، ثم خرج فجلس فى نادى قومه ساعة، ثم دخل على فإذا هو يريدنى عن نفسى، فقلت: كلا والذى نفس خويلة بيده لا تخليص منى إلى شيء وقد قلت ما قلت حتى يحكم الله ورسوله فينا حكمه، ثم خرجت فجئت رسول الله في فنكرت له ذلك فنزل: ﴿ قد سمع الله قول التى تجادلك فى زوجها إلى قوله ﴿ وللكافرين عذاب ألهم ﴾ (الراوى: خويلة بنت مالك بن تعلية، المحدث: إسن حجر العسقلانى، خلاصة الدرجة: حسن)؛ فالقرآن الكريم بهذه الأيات الكريمات يكون لله تعالى يسمع ويرى، وينزل العلاج، ويبين أن التوجه لا يكون لأحد إنسا يكون لله تعالى وحده، وأن الشكوى يجب أن ترفع من العبد مباشرة إلى ربه لا وسيط بينهما، ومن خلال هذا الحدث يغرس القرآن الكريم هذا المعنى التربوى العميق الذى يرتبط بالوحدانية والعبودية نه عز وجل (النشمى، ١٤١٦هـ).

YA) :

 حادثة الله ك: التي تعد درساً بليغاً شمل أطهر بيت؛ حيث مست النب تق، و كفائه . الألام النفسية العميقة، وممنَّت أبا بكر صديق النبي علي، ومسنَّت عائيشة رضب لن الله عليها أحب نسائه إليه، ومست صحابياً جليلاً من المجاهدين هو صغوان بن المعطل رضى الله عنه، ومسَّت المجتمع الإسلامي في المدينة شهراً كاملاً؛ هي حديث النساس فى بيوتهم ومنتدياتهم؛ يقول الله تبارك وتعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ جَاءُوا بالإفك عُصنَبَةٌ مَنْكُمْ ۚ لا تَحْسَبُوهُ شَرًّا لَكُمْ أَبِلُ هُوَ خَيْرًا لَكُمْ الكُلُّ امْرِئ منْهُمْ مَا اكْتَسَبَ مِنَ الإنسم والسَّدى بِأَنْفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُوا هَٰذَا لِفُكَ مُبِينَ ۞ لَوْلا جَاءُوا عَلَيْهِ بِأَرْبُعَة شُهِدَاءَ ۚ فَلِذْ لَــمْ يَـــأَتُوا بِالشُّهَذَاء فَأُولَٰتُكَ عَنْدَ اللَّه هُمُ الْكَانَبُونَ ، وَلَوْلا فَصَلُّ اللَّه عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ في السُّنْيَا وَالآخِرَةَ لَمُسْكُمُ فِي مَاأَفَضَتُمُ فِيهِ عَذَابٌ عَظيمٌ ۞ إِذْ تَلَقُونَهُ بِالْسِنْتِكُمُ وَتَقُولُونَ بِالْوَاهِكُمْ مَالَيْسَ لَكُمْ بِهِ عَلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّنًا وَهُوَ عَنْدَ اللَّهِ عَظِيمٌ ، وَلَوْلا إِذْ سَمَعْتُمُوهُ قُلْتُمْ مَسا يِكُونُ لَنَا أَنْ نَتَكَلَّمَ بِهِذَا سُبُحَانَكَ هَذَا بُهِتَانٌ عَظيمٌ ، يَعظكُمُ اللَّهُ أَنْ تَعُودُوا اسْئُله أَبَدا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنينَ ﴿ وَيَبِيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتُ وَاللَّهُ عَلَيمٌ حَكِيمٌ ﴿ إِنَّ السَّذِينَ يُحبُّونَ أَنْ تُسْمِعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آمَنُوا لَهُمْ عَذَابً أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةَ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْسِتُمْ لا تَعْلَمُونَ ۞ وَلَوْلا فَصْلُ اللَّه عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ وَأَلنَّ اللَّهَ رَعُوفٌ رَحيتُه (النور: ١١-٢٠)، هذه الآيات الكريمات تُبيّن بوضوح عظم هذا الحادث، وبلاغة أثره، وقسد اسمنتمره القرآن الكريم بما ينتاسب وهذا الأثر؛ لتصحيح الأفكار، وزرع التصورات، وليبين أن هذا الحادث عاقبته خير المؤمنين؛ حيث كشف عن المنافقين والكائدين للإسلام، ورسم للجماعة المسلمة عن طريق المعايشة الحية منهج الحلول لمثل هذه الحوادث التي قد تتكرر على الجماعات الإسلامية على مر الأزمان، وهو في ذات الوقيت احتسب الأجر لكل من عانى من جراء هذا الحادث، وأما الذين ساهموا فيه فلكل من السوزر المجلد السايع عشر- بقدر ما خاص، والذي ترعمه له القسط الوافى من العذاب، كما بين القرآن أن هذه الفرية الضخمة ما كان ينبغى أن تمر هكذا، وأن تشيع دون بينة أو دليسل؛ ذلك أن خطوة عرض الأمر على القلب، وخطوة التثبت بالبينة والدليل قد غفل عنها المؤمنون فى حادثة الإقلاء كذلك من الدروس والعبر الدقيقة التى استخرجها القرآن الكريم ما بيئه من أن قيم المجتمع المسلم يجب ألا تغيب عن ساحة المومنين؛ فالا يتركوا للإشاعات مجالاً بينهم، ولا يتركوا الألمنة تتناقل الأقوال بلا ترو ولا دليل، ثم يبين للمؤمنين ثمرة هذا الحادث والمعتلكم الله أن تعودوا المتلب أبدا إن كُذَاتُم مُ مُومنين فاستحقاق الإيمان يقتضى نبذ كل هذه الأحاسيس والطنون بالمؤمنين، ومادام قد بيئن المساحدة هذا البيان فلا يحق للجماعة المؤمنون بالشوورموله (النشمى، ١٤ ١٤ ١هـم، يجب أن لاتتكرر مادام على الأرض مؤمنون بالله ورسوله (النشمى، ١٤ ١٤ ١هـم،

ومن الأحداث التى جعل منها النبى تشر مناسبة تربوية لتصحيح المفاهيم؛ حادثة وقساة ابنه إبراهيم؛ حيث اتفق أن كُسفت الشمس في يوم وفاتسه، وكسان مسن اعتقسادات الجاهلية أن الشمس أو القمر يتكسفان لموت عظيم من العظماءه أو ولادة عظيم، فقال البعض: إنها كمفت لموت إبراهيم؛ فاستثمر رمسول الله تشر هسذا الحسدث الجسارى ليُصحح المفاهيم، ويواجه الخرافة، ويقرر الحقيقة العلمية النافعة؛ فقال في وضوح: " إن الشمس والقمر لا يضعفان لموت أحد ولا لحياته، ولكنهما آبتان من آبات الله، فسإذا رأيتموهما فصلوا" (الراوى: عبد الله بن عمر، المحدث: البخارى، خلاصة الدرجسة: صحيح) فقد تعامل النبي تشرع مع هذا التغير الكونى، وجعل ذلك التعامل نصب أعسين أصحابه كلما شاهدوا ذلك التغير؛ حيث بين أن ذلك التغير بتقدير الله عز وجساً، وأن

الشمس والقمر لا يملكان لأنفسهما نفعاً ولا ضراً، بل هما خلق من خلق الله تحصت مشيئته وإرادته، كما أبطل تلخ معتقد أهل الجاهلية، وشحذ همة أصحابه عند حدوث ذلك التغير إلى المضاعفة من فعل الخيرات؛ لأنه علامة على تخويسف الله لعبساده، ليزدادوا رهبة من الشر، ورغبة في الخير، ولينظروا لذلك بعين البصر لا بعين البصر لا بعين البصر كثير من أحوالهم.

- ومن الأحداث كذلك التى جعل منها النبى يخ مناسبة تربوية لتسصحيح المفساهيم حادثة المرأة المخزومية التى سرقت؛ حيث ورد: أن قريشاً أهمتهم المرأة المخزومية التى سرقت؛ حيث ورد: أن قريشاً أهمتهم المرأة المخزومية التى سرقت، فقالوا: من يكلم رسول الله يخ، ومن يجترئ عليه إلا أسامة، حب رسول الله يخ، فكلم رسول الله يخ، فقال: أتشفع فى حد من حدود الله، ثم قام فخطب، قال: با أيها الناس إنما ضل من كان قبلكم أنهم كانوا إذا سرق الشريف تركسوه، وإذا سسرق فيم الضعيف أقاموا عليه الحد، وليم الله أو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطع محمد يدها (الراوى: عائشة، المحدث: البخارى، خلاصة الدرجة: صحيح)؛ فهنا وجسدها رسول الله يخ فرصة لتقديم تربية نبوية لتعليم الناس درس مبدئي يثبت معنى المساواة في المقوبات كما هي ثابتة في كل التكاليف، ويزيل أوهام الغوارق الطبقية بين النساس في المناطلق، وبعلن في قوة أن شرع الله هو الأساس والمنطلق، وهكذا تكون التربية بالحدث ومن خلال الحدث.
- ومن الأحداث كذلك حديث أنس رضى الله عنه قال: "كنا مع النبى ﷺ فى السغر، فمنًا الصائم، ومنا المفطر، قال: فنزلنا منزلاً فى يوم حار، أكثرنا ظلاً صحاحب الكسماء، ومنا من يتقى الشمص بيده، قال: فسقط الصوام، وقام المفطرون فحضربوا الأبنيسة، وسقوا الركاب، فقال رسول الله ﷺ،

مالك، المحدث: مسلم، خلاصة الدرجة: صحيح)؛ فهذا الحديث يُجمد حال الصحابة رضوان انه عليهم في السفر؛ فكانوا على قسمين مسفهم السصائم، ومسفهم المفطر، والصائمون أنهكهم التعب، إضافة لحرارة الجو فكانوا لا يستطيعون العمل والحركة، أما المفطرون فقاموا بالأعمال بكل نشاط واجتهاد، وفي هدذا الموقف يُسبن يُخ أي الغريقين أجره أفضل الصائم أم العامل؟ فقال: "ذَهَبَ المُقطرُونَ النّومُ بسالاً جُرِ"، بهذا الأسلوب درتُب محمد يخلا أصحابه ليكونوا على قلب رجل واحد، يسماعد القسوي الضعيف، ويدرك الفرد بأن عمله من أجل الجماعة أفضل من العمل الشخصي ولو في عبادة، وهذا له هدف عميق؛ هو الحث على قضاء حوائج الناس، ومساندتهم فسي حاجتهم، ولا يتم هذا العمل إلا من خلال الإحساس بأحوال الأخرين. وهذه التوجيهات لو تلقاها أصحابها وهم جالسون في بيوتهم لن يدركوا أهميتها، ولم يشعروا بغائدتها؛ لذلك كان وقعها أكبر من خلال الحدث ذاته.

- « حديث عمر بن أبي سلمة رضى الله عنهما قال: "كنت غلاماً في حجر رسول الله يُخ: وكانت يدى تطيش في الصحفة، فقال لي رسول الله يُخ: يا غلام سم الله. وكل بيمينك، وكل مما يليك، فما زالت تلك طعمتي بعد" (الراوى: عمر بن أبي سلمة، المحدث: البخارى، خلاصة الدرجة: صحيح)؛ فتعلم الغلام أدب الطعام مسن هذا الترجيسه، ولازال المسلمون في مشارق الأرض ومغاربها يتعلمون آداب الطعسام، ويعلمونها لأبنائهم من خلال هذا الحدث، وهذا الحديث.
- حدیث عبد الله بن عامر رضی الله عنه قال: "دعتنی أمی یوماً ورسول الله 震 قاصد
 فی بینتا فقالت: ها تعال أعطیك، فقال لها رسول الله 震 وما أردت أن تعطیه؟ قالت:
 اعطیه تمراً، فقال لها رسول الله 震: أما إنك لو لم تعطه شیئاً كتبت علیت كذبت"

(الراوى: عبد الله بن عامر، المحدث: الألباني، خلاصة الدرجة: حسن)؛ فهذا موقف لنبى الله ﷺ يُعلَّم فيه الأم صدق التعامل مع الابن، وكذلك لازال جميع مربى المسلمين يعلمون الصدق، ويدعون إليه من خلال هذه الحادثة.

اهمية التربية بالأحداث وخصائصها (٠):

من خصائص أسلوب التربية بالأحداث والتي تؤكد أصالته الإسلامية ومعاصرته والهميته:

- من المعروف أنه تمر على القلب لحظات يكون فيها أكثر تقبلاً للوعظ عن غير ها؛ فيكون من المناسب التوجيه في بعض الأحداث فتصل الموعظة والنصيحة من أقرب طريق.
- ٧. أسلوب التربية بالأحداث يتميز بقرة تأثيره، وشدة سيطرته على النفس والفكر؛ لأنه يثير الانتباه حول ظاهرة ما عن طريق الحس (السمع والبسصر) إن كانت هذه الظاهرة خارجية، أو عن طريق التأمل إن كانت هذه الظساهرة داخلية (بكر، الظاهرة خارجية، أو عن طريق التأمل إن كانت هذه الظساهرة داخلية (بكرت ١٩٨٣)؛ فهو يأتى فى أعقاب حدث قد يهز النفس فتكون أكثر قابلية للتأثر، ويكون التوجيه أفعل وأعمق، وأطول أمداً من التوجيهات العابرة؛ فالأحداث فسى الخالب تُتير حالة فى النفس من الداخل، تُحقّق التهيئ الذهنى لتقبل المعلومات والتوجيهات (قطب، ١٤٠٩هـ، ٣٢٠).

الجلد السابع عشر

^(*) راجع: (أمحزون، <u>http://www.almoslim.com</u> الدرويش، <u>http://www.aldoah.com</u> عبدالمنعم، (http://www.daawa.ma/def.asp).

- ٣. التربية بالأحداث تربية عملية؛ تقوم فى واقع الحياة الملموس، ومعطياته التطبيقية، والبست مجرد محاضرات أو دروس نظرية، وهي تحتاج إلى نشاط، وأمل، ويقظة، وزمن أسوة بالمنهج التربوى المنبقة عنه؛ قال تعالى: «فوقُر آنا فرقناهُ لِتَقْر أه علَى الناس على مكث ونَز آناه توزيلاً) (الإسراء: ١٠١)؛ أى أنزله الله تعالى على مَهَل، شيئاً فشيئاً على مدار ثلاث وعشرين سنة، متجاوباً مع الأحداث والظروف؛ حيث كان يسوق مع كل هزيمة عبرة، ومع كل نصر درساً، ولكل موقف تحليلاً؛ ليكون منهجاً عملياً يتحقق جزءاً فجزءاً في مرحلة الإعداد، لافقياً نظرياً، ولافكرة تجريدية تعرض للقراءة والاستمتاع الذهني، وتلك هي الحكمة من نزوله مفرقاً، لاكتاباً كاملاً منذ اللحظة الأولى.
 - ٤. التربية بالأحداث تفتح الحوار بين المربى والمتربى؛ مما يؤدى إلى تنامى الأفكار.
- د. التربية بالأحداث تتبح الفرصة لإثارة الأسئلة، والإجابة عليها؛ وهـو مايـسمى
 بالأسلوب العلمي لحل المشكلات.
- آ. التربية بالأحداث تحقق الأهداف السلوكية الثلاثة للتعليم: (المعرفى الوجدانى النفس الحركي).
 - ٧. التربية بالأحداث تُحوّل المفاهيم من شعور فردى ساكن إلى حركة.
- ٨. في التربية بالأحداث دروس في العقيدة والتربية، واستفادة من التجارب السابقة والآنية؛ حيث إنها خبرات عملية تدور بين موقفين؛ أحدهما إيجابي يُؤتسس به، ويشد العزائم، ويبث روح الثبات، والآخر سلبي يُبتعد عنه.

د. حنان الجمني العدد ١١- يناير ٢٠

٩. التربية بالأحداث تساعد على كشف جوانب في الشخصية لاتكتشف في الأوضاع
 العادية.

١٠. من خلال التربية بالأحداث يمكن أن يتعلم الناس منهجية التعامل مع عدد مسن
 القضابا، وذلك إذا وُظُفت الأحداث بطربقة صحيحة.

اقداف اسلوب التربية بالاعداث(٠):

فى كل يوم تتجدد الأحداث، وعلى المربى الحكيم أن يستقيد منها فسى التوجيسه والنصح مهتدياً فى ذلك بمنهج الإسلام. ومن خلال ما سبق قامت الباحثة بتحليل أسلوب الأحداث، ووصفه موضحة أصالته وخصائصه، وأهميته وملامحه، وفيما يلسى سستحاول إثبات معاصرته بتوضيح أهدافه، ثم ربطه بتطبيقات تربوية يمكن ممارسستها فعلياً فسى أرض الواقع؛ ومن أهداف هذا الأسلوب التربوي على سبيل المثال:

- بناء الإنسان العابد الصالح الذي يحس دائماً بصحبة الله ويخشاه، والذي يفي بــشرط
 الاستخلاف في الأرض وعمارتها.
- مساعدة الإنسان على تطهير نفسه وتزكيتها من الرذائل والنيات المسيئة، وتحليتها بالفضائل ومكارم الأخلاق ظاهراً وباطناً، وبالقيم الأخلاقية الإسلامية المتعددة.
- ٣. تثقيف العقل للوصول به إلى الإيمان بالله تعالى وتقواه، وتنميسة الميسول الإيجابيسة نحوطلب العلم، وتكوين العقلية المؤمنة الحكيمة التي ترى أدلة وجود الله، وتبحث عسن

YAY

^(°) راجع: للحمد، ۱۶۲۳ (هـ، ۱۳۵۰ ویالیمن، ۱۶۰۹ (هـ، ۷۱-۱۷۹ والخطیب و آخرون، ۱۹۲۴ (هـ، ۲۳، ۱۹۳۰) و عبد المنعم، ۱۹۲۱ و بدر المنعم، ۱۳۲۸ (۱۳۸۸ و عبد المنعم، http://www.daawa.ma/def.asp) الجميع بتصرف.

حكمته في كل شيء، كما يهدف إلى تدريب العقل على حل المستكلات، و علي عيد الوقوف عند حد العلم النظري، وإنما مجاوزته للعلم التطبيقي، مع تتمية روح الابتكار و الإبداع و الإتقان.

- ٤. تنمية العلاقات الاجتماعية المترابطة الخالية من الصراعات بين الأفراد، والتي تهدى إلى بناء المجتمع الإسلامي القوى البنيان، مع تعريف الفرد بحقوقه وواجباته، وإقناعـــه بأن البشر سواسية لا فضل لعربي على عجمي إلا بالتقوى، ومن ثم تتمية ولاته للجماعة المسلمة، والتضحية من أجلها، وإيثار مصلحتها لديه، والدعوة إلى التعماون، والأمر بالمعروف والنيى عن المنكر لبناء الأمة المؤمنة القادرة على بناء حيضارة إنسانية إسلامية، وتحقيق الكرامة الإنسانية التي يستقيها الإنسان من طبيعته، ويغذيها من عقبدته، و بستو جبها بعمله.
- ٥. تكوين البصيرة لدى الفرد بمياديء الصحة العامة، والوقاية مسن أسباب المسرض، وتكوين الإحساس والشعوراديه بالجمال والإبداع والزينة الموجودة فسي مخلوقسات الله تعالى؛ حتى بشكر الله تعالى، ويُقدِّر عظيم صنعه.

التطبيقات التربوية لاسلوب التربية بالاحداث:

حتى بكون أسلوب التربية بالأحداث ناجعاً وفعالاً، وحتى يؤتى ثماره لابد أن تتوفر فيه بعض الملامح، وتكون له بعض التطبيقات؛ من أهمها:

١. التواصل مع المتربين: فعلى المربى أن يُعود نفسه الحركة؛ فيحتكُ بالناس، ويزور هم، ويقصد أماكن تجمعاتهم، حتى إذا ماجلسوا معه، ووجدوا معه ألفة؛ فإنه إذا ما أشكل على أحدهم أمرٌ كان هو أول مستشار، وهنا تتاح له الفرصة للتربية العميقة، وحينها ينصبح والقلوب مفتوحة (عبد المنعم، http://www.daawa.ma/def.asp).

- ٢. مراعاة نفسية المتربين: بحيث لايقع تصادم بين كلام المربى وبين ما يعلم قلوبهم فيسأمون موعظته ونصيحته؛ ذلك أن لكل مقام مقالاً، وليس كل ما يعلم يُقال، وليس كل مايقال يقال في كل حال.
- ٣. معرفة مشكلات المجتمع، وملاحظة الحدث: فالمربى الناجح بنبغى لسه أن يكون مستوعباً لمشكلات مجتمعه، ومافيه من أحداث ومستجدات؛ حتى يعيش واقع النساس وفكرهم بهذه الإحاطة ، ويكون مُهيئاً في ذهنه للحاول المناسبة؛ فيجعسل المناسسبات والأحداث المتعددة فرصة لأن يتحدث وينصح، وينبغى عليه أن يلاحظ بأن الكلمسات تتغاير بتغاير المناسبة، وأنه إذا لم يراع المناسبة فان يكون لكلامه أدنى بفقد التوجيه وزنه التوجيه ينبغى أن يكون مناسباً للحدث ذاته حتى لايشعر بالبعد الذى يفقد التوجيه وزنه في الحس، ولكن عليه أن يحذر النمطية؛ فليس معنى مراعاة المناسبة ألا يُقسدُم شسيناً جديداً، وإنما المعنى أن يتعايش مع الناس في مناسباتهم، ويتحدث معهم حسول مساهو متعلق بهذه المناسبة التي يعيشون فيها.
- 3. أن يحذر المربى المناسبات والأحداث غير المشروعة: فليس المقصود بالتواصل مع الناس أن ينخرط معهم، ويجاريهم في المناسبات غير المشروعة، ولكن ينصحهم ويرشدهم دون الانخراط معهم.
- ه. ليس المراد بمعرفة المشكلات أن يُعلَق المربى على كل صغيرة وكبيرة، ولكن لابد له أن يتغافل عن بعض المشكلات، ويُلمَّح مجرد تلميح لبعضها، ويُقف وقفة صارمة مع مشكلات أخرى، وتُقدَّر كل مشكلة بقدرها؛ الأمر الذي يمنع قلوب الناس من المسلمة، وهذا هو منهج النبي ﷺ في التربية؛ فالحادث الواحد قد يكون فيه فرص وجوانب وفوائد متعددة ومتتوعة للتوجيه، ولكن قد لا يكون من المناسب أحياناً استعراض جميع جوانب العبرة في الحادث، بل يُكتفى بأخذ أنفع والصق شيء بالحال.

المجلد السابع عشر—

- ٦. اهتمام المربى بواقع المسلمين: فالعالم الإسلامى اليوم يمــوج بأحــداث ســاخنة ومضطربة ومتعددة، والعقل المسلم يعانى من بعض تحليلات الإعلام المضلل؛ ولــذا فإنَّ الناس ينتظرون سماع الكلمة الصادقة من المربى الصدوق.
- ٧. المربى لا يستطيع أن يفتعل الأحداث؛ فهي تجرى بقدر الله تعالى، ولكن منهج التربية الإسلامية يقتضى منه أن ينتهن الفرص المناسبة ليلقى دروسه التربوية في الأحداث التي تقم، والتي برى أنها صالحة لتوجيه تربوي معين؛ سواء كان الانفعال بالحدث قائماً في النفس بالقعل، أو كان عليه أن يثيره بتعليقاته عليه؛ فقد يقع الحدث والانتفعل معه النفس لعدم إدراكها الأهميته، والاستهانتها بما وقع، والمربى بخبرته براه عظيماً وخطيراً، وفي حاجة إلى توجيه شديد؛ عندئذ بُيين جسامة الأمر قبل التوجيه، ويُوضِّح بأن الاستهانة خطأ ينبغي الكف عنه؛ فالمربى البارع الناجح حقاً هو الـذي يــــتثمر الفرصة المناسبة لتحقيق ما يريد الوصول إليه في أي مكان، وفي أي وقت، والايترك أحداث الحياة تمر أمامه دون أن يستنيد منها، ويُقيد غيره مما فيها من عبر ومدواعظ ودروس؛ فيقدمها للمتربين في حينها لتنطيع في النفس وتبقى، وغالباً مايجيء التوجيه بعد مخالفة تقع؛ فعدئذ يكون التوجيه أفعل، أما الأحداث اليومية العادية فليسست هسي المقصودة بالتربية بالأحداث (الخطيب وآخـرون، ١٤١٥هـــ، ١٢٣؛ قطـب، ٠٩٤ اهد، ج٢ ، ١٥٢-١٥٤، بتصرف)، يقول (قطب): المجال دائماً مفتوح أمام كل مرب له عين مفتوحة، وقلب واع؛ فهو يستطيع أن يسدرك اللحظسة المناسبة للترجيه؛ اللحظة التي تبلغ فيها حرارة الانفعال درجه الانصمهار، عندئذ يعقد العقود الوثيقة التي لاتتحل، ويطبع الطابع الذي لا يزول (٤٠٩هـ، ج٢، ٢١٥).
- أن ينيقن المربى من أنه ليس المقصود من منهج النربية بالأحداث مجرد متعة تقافيسة
 كونه يقوم على المواقف والمناسبات والأحداث، ولكن الذى ينبغى عليه ألا يقف عند

د. حنان الجمشي العدد ١١- يناير ١٠

ظاهر الموقف بل يغوص في باطنه ليخرج بالدروس العملية من هذه المناسبة، وتلك الواقعة.

- ٩. الأحداث والمواقف التي تمر وتحتاج إلى من يستثمرها في التربية والتوجيه بذكاء كثيرة، وبقدر ماتكون المشاركة النفسية والفكرية والبدنية من قبل المربى أو الموجه للمتلقين، وبقدر تجدده في أسلوب العرض لإيصال الفكرة إلى القلوب والعقول، بقدر مايكون التصاقهم به على اختلاف مستوياتهم الفكرية والاجتماعية، وتقبلهم لمايقوله، والنزاميم به؛ لذا كان من المناسب أن يقف المربى على كيفية تفكير وطبيعة المتلقى، ويعرف كيف يجعله يستجيب لما يُعرض عليه؛ علماً بأنه قد تأتي على الفرد أوقسات أزمات من مرض، أو قلق، أو ضعف، أو ضيق، أو شدائد ينفتح فيها قلبه الخير، وتتقبل نفعه أشاءها الموعظة، وهذه من الفرص التي ينبغى على المربى اغتنامها، و وتنتاصها للتربية.
- ١٠. يستحسن إشراك المتربى في التفاعل مع الأحداث؛ بعطاليته بعمل ملخص للحادث...ة ومردودها على نفسه؛ إما كتابياً أو شفهياً، ومن ثم إعطائه النسصائح والإرشادات، والتوجيه والتحذير أوالعتاب، والمعاني والقيم حول ذلك، مع تزويده بأدوات التعامل الصحيح مع الواقع، وحثه على الاستفادة بانتهاج المحاسن، وترك المساوئ في سلوكه وتفكيره، واستثمار المواقف الحية الواقعية في تعويده على ترك المسألوف الخاطئ، وترك الدعة، واستثمار الأحداث الجارية في ضبط المنفس، وتربيتها على الحلم والأناة، والمماحة واليسر، والصبر والتقوى للتغلب على الصعاب، وتعويده التحكم في الأعصاب والإرادة حتى مع كثرة الحوادث والمصائب، وإعداده لتحمل الأعباء.

491

١١. على المربين عندما يطبقون منهج الإسلام في التربية بالأحداث أن يستثمروا المواقف الحياتية الجارية؛ المشاهدة والممموعة في التربية والتوجيه نحو الدروس والعبر التي ينبغي أن يُستفاد من خلال المرور بها؛ مع ضرورة إدراكهم بأن مجرد التعليق علي الأحداث، أو إصدار أحكام عليها ليس هو المهمة التربوية الصحيحة؛ بسل عليهم أن يضربوا المثل الحي في ردة فعلهم هم أنفسهم، وكيفية تصرفاتهم، وتجاوبهم، وتفاعلهم مع وتجاه بعض الأحداث حتى يكونوا قدوة حسنة؛ يربطوا العلم والقول بالعمل والتنفيذ.

١٢. يستطيع المربى – على سبيل المثال – أن يذكر عند جمال الدنيا وحسنها بنعيم الجنة، وبنار الدنيا وعنابها بعذاب الأخرة؛ امتثالاً لقوله يُخرّ "الركم هذه التي يوقد ابس آدم جزء من سبعين جزءاً من حر جهنم، قالوا: والله إن كانت لكافية يارسول الله، قسال: فانها فضلت عليها بنسعة وستين جزءاً، كلها مثل حرها" (السراوى: أبسو هريسرة المحدث: مسلم، خلاصة الدرجة: صحيح)، وكثيراً ما يُجلس ويحاط بالنسار الحلسب الدفء، أو لصنع الطعام، وكم يمكن أن يُستفاد من هذا الحادث؛ كأن يقال المتسربين: أرأيتم النار كيف تلتهم الحطب؟ كذلك الحمد يأكل الحمنات كما تأكل النار الحطسب. ويمكن أن يقال: إن هناك من المملمين من ينقلب في العراء لا يجد لسه بيسًا يُكنسه، ولاناراً يستدفئ بها، وقد كان هذا من طريقة بعض السلف؛ فقد كان حممة وهرم بسن حيان رضى الله عنهما يصطحبان أحياناً بالنهار، فيأتيان صوق الريحان فيسمالان الله الجذ، ويدعوان، ثم يأتيان الحدادين فيتعوذان من النار، ثم يتفرقان إلى منازلهما.

وكذلك يمكن الاستعانة بحديث عمر بن الخطاب رضى الله عنه قال: قدم على رسول الله ﷺ بمبنى؛ فإذا امرأة من السبى تبتغى، إذا وجدت صبياً فى السبى أخنته فألصفته ببطنها وأرضعته، فقال لنا رسول الله ﷺ: أترون هذه المرأة طارحة ولدها فى النار؟ قلنا: لاوالله وهي تقدر على أن تطرحه، فقال رسول الله ﷺ: لله أرحم بعباده من هذه بولدها" (الراوى: عمر بن الخطاب، المحدث: مسلم، خلاصة الدرجة: صحيح)؛ فكان يمكن أن يذهب هذا الحدث دون تعليق، لكن النبى الحكيم ﷺ أفاد منه في توضيح مدى سعة رحمة الله تعالى بعباده؛ ومن الممكن كذلك أن يستثمر المربون هذا الحدث للتذكير بحق الوالدين، وتقلّب الدنيا بأهلها... إلى غير ذلك.

١٣. التدريب التربوى ضرورة لكل مرب لمعرفة كيفية التطبيق؛ ذلك أن معرفة كيفيسة تطبيق أساليب التربية الإسلامية أهم من مجرد حصرها، وأسلوب التربية بالأحداث يحتاج في تنفيذه إلى حسن تطبيق، وصدق عزيمة، وتوقّد همة، حتى يجد أذانسا صاغية، ومكاناً خالباً في القلب فيتمكن، ويؤتى أكله كل حين بإذن الله؛ ذلك أنه مسن السهل الحديث مع الناس كثيراً عن معانى عدة، لكن ذلك وإن أثر فإن أثره بيقي باهتاً محدوداً، وللمربين في رسول الله يُخ قوة؛ حيث كان مع توجيهه لأصحابه رضوان الله عليهم في كل موطن، إلا أن تربيته كانت تتأكد من خلال الأحداث، فكان يصمع الناس في الموقع والميدان، ويأتى التوجيه حينها، ومثل هذه التربية هي التي خرجت الجيل الجاد العملى، الذي لم يترب على مجرد التوجيه الجاف البارد، إنما كان يعسيش العلم والعمل معاً.

1. على المربى أن يحرص على ألا نتاح له فرصة للتوجيه من خسلال الأحداث إلا ويستثمرها في تحقيق أهداف التربية، وياحيذا لو تدرج من البيئة المحلية إلى دائسرة أوسع فأوسع وهكذا بحيث يتحقق النمو المنشود في ربط المسلم بأحداث وطنه الإسلامي، وبالعالم كله. ثم ربط هذه الأحداث بقدرة الله عز وجل في سبيل تحقيق عاية التربية العليا، وبحيث يكون الإنسان العابد في النهاية، القادر على اختيار المصادر التي يرجع إليها لاستقاء المعلومات اللازمة لدراسة الموضوعات المختلفة،

والقادر على التمييز بين الحقائق الثابتة والتيارات المتجددة، والميال نحدو القراءة والقادر والاطلاع والبحث، والمكتسب لاتجاهات نحو التسامح والتعاطف والمشاركة، والقادر على الاستفادة من الأحداث الجاريسة، والمقدر للجهود الإسانية (أبو العينين، 2014هـ، 229-20).

التوظيف المعاصر لاسلوب التربية بالأحداث:

تحاول الباحثة في هذا المحور أن تُوظّف أسلوب التربية بالأحداث مـن خــلال حدثين معاصرين:

الحدث الأول: الحرب الصهيونية على فلسطين، فما يدور على أرض فلسطين من أحدث رهبية؛ حيث القتل، والتشريد، وهدم المنازل، والحصار الاقتـصادى، والفـذلان المخزى من لدن المسلمين عامة، والعرب خاصة لإخوانهم في فلسطين يُؤخذ منـه دروس وعبى سبيل المثال:

- ا. إن ما يفعله البهود في فلسطين وشعبها بجب أن لا يسمندعى السصراخ والعويل، والشكرى إلى أى من كان، والبكاء على الذكريات، والبحث عن صلح الدين؟ فالصراع بين المؤمنين والبهود صراع طويل، وما يقوم به شجعان فلسطين من عمليات استشهادية ما هي إلا جزء من هذا المصراع؛ فالقسادمون من الخرب لا يفهمون إلا لغة القوة، ولن يقف في وجه البهود إلا هؤلاء الفئية الذين آمنوا بربهم، ولا أدل على ذلك من حالة الرعب والهلع التي يعانى منها البهود الآن.
- ٢. إنّ الأمة التي تنطلق من أجل عقيدتها أياً كانت هذه العقيدة أقدر على الثبات والمواجهة، وهذا هو الذي تميّزت به دولة يهود؛ إذ أنها انطلقت في بنائها من التعاليم التوراتية، التي أصبحت هي الأصل في كل مواقفها، بينما ومع الأسف المشديد -

تتكر العرب لعقيدتهم الإسلامية، وخلفيتهم الحضارية، ورفعوا شعار القومية تارة، والوطنية تارة ثانية، والبعثية تارة ثالثة، ونخرت هذه الشعارات النفعية في جمد الأمة نخراً شديداً، حتى أصابها التشتت والتعزق، ولم تعد قادرة على انتزاع أيسر حقوقها وأوضحها؛ فالإحباطات المتراكمة تسيطر عليها من كل جهة، ولما رجع بعض الناس إلى هويتهم الأصيلة، وتعالت في صفوفها اليات الأنفال وآل عمران، وارتفعت ألوية التوحيد، جُن جنون اليهود، واضطربت عقولهم، وأخذوا يبطشون بكل قسوة وجبروت، لعلهم يندون هذا الوليد في مهده، لكنهم لم يجددوا إليه مسبيلاً، إن الأحداث المتتالية تؤكد بأن اليهود لا يمكن مواجهتهم إلا بسلاح العقيدة، وأن الرجال الصادقين المخلصين هم وحدهم القادرون على الثبات وإن أصابهم ما أصابهم من شدة وقتل، ولا يمكن ترويضهم أو تذليلهم؛ فهم حريصون على الشهادة أكثر من حسرص غير هم على الدنيا.

- ٣. أحداث فلسطين تؤكد بأنه قد بقيت راية واحدة تعلن الرفض، وتتمسك بثوابت الحق، وتحمل الأمانة إلى الأجيال القادمة؛ تلك هي راية الإسلام، وأولئك هم أبناء المصحوة الإسلامية المجاهدة في فلسطين، وفي أرض الله الواسعة.
- أ. إن الغضب الإسلامي مشروع ولا ربب؛ الغيضب شه ولدينه ولحرماته ولمسعده الأقصى، ولكن الذي ينبغي الحذر منه، أن يصبح الغضب فيورة عاطفة، وانفلاتية أعصاب ومشاعر، دون أن تُقينن هذه العاطفة، وتلك المشاعر في خطيط جديدة طويلة الأمد، يُدار من خلالها الصراع الجديد القديم مع اليهود، ونظام الظلم العسالمي الجديية. دروس وعبير مسين أحسدات غيزة الجديدة، دروس وعبير مسين أحسدات غيزة اللخيرة، (موقيع الألوكية) (http://majles.alukah.net)

المجلد السابع عشر-

- د. لابد من العودة الصادقة إلى الله تعالى؛ قما نزل بلاء إلا بذنب، ولا رفيع إلا بتوبية، ولابد من نربية الأمة على الإسلام، وتشنتها على المنهج الصحيح، وتخليصها من البدع والاتحراف، وترسيخ المفاهيم الصحيحة في نفوسها، والإيمان المطلق بالاصلام هو المنطق الوحيد للتعامل مع قضية فلسطين، وأن منه تستمد جميع الأحكام المتعلقة بتلك القضية، وفي ضوئه تعالج جميع المستجدات، وتوعية الأمة بأن الجهاد هو الوسيلة الوحيدة لتحرير فلسطين، مع ضرورة وحدة الكلمة، واجتماع المصفوف على كتاب الله وسنة رسوله يُلِيّ، ونبذ التفرق والاختلاف والتسازع، وعدم حصر المواجهة، وتحمل أعباء المعركة بفئة من المسلمين دون غيرهم؛ فكل مسلم له حيق المساهمة والمدافعة عن حقوق المسلمين، بعيداً عن أي تعصب أو حزبية؛ فمن كان داخل دائرة الإملام فله حق الولاء والنصرة، مع وجود خطة محكمة، وإستراتيجية واضحة، ثراغي فيها الظروف والإمكانات، وتُعرَس فيها العواشق، ويُراغسي فيها الترج؛ بحيث تكون خطة عملية واقعية، بعيدة عن الفوضي والاستعجال.
- آ. هزيمة الأمة ليست في الميدان العسكرى فقط، وإنما هي هزيمة شساملة فسى أغلب الميادين الإعلامية، والتقنية، والإدارية، والعلمية... وغيرها، وإسرائيل لسديها مسن التقوق في هذه الميادين ما يفوق الخيال، وهناك جامعات تقنية في إسرائيل تُعدد مسن أرقى الجامعات في العالم، وانطلاقاً من قوله تعالى: ﴿وَاعدوا لهم ما اسستطعتم مسن قوتَ ﴿ (الأنفال: ١٠) وتحقيقاً لهذه الإستراتيجية لابد من الأخذ بأسباب القوة الحقيقيسة المتنوعة؛ سواء أكانت بشرية أو اقتصادية، أو تقنية أو إدارية أو إعلامية أو غيرهسا، والقوة لا نتجزاً، والأخذ بسبب منها دون الآخر خطأ فادح، وهزيمة محققة، ومخالفة لأمر الله سبحانه.

- ٧. الإيمان بأن الانتصار على اليهود قضاء قدرى كونى وشرعى، ومقتضى الإيمان بهذا النصر العمل بجد ويقين، والبعد عن التواكل والخذلان.
- ٨. من المهم التركيز على ما ورد فى القرآن حول اليهود؛ فلا يوجد وصف اليهود ونفسياتهم، والحكم عليهم بما هم أهل له بمثل ما قال القرآن عنهم، وحيث إن منطلق المسلمين فى التعامل معهم هو كتاب الله؛ فلابد من دراسته، وما ورد فيه مسن آبسات عن بنى إسرائيل دراسة معمّة، وبناء على ذلك تُرسم خططط المستقبل، وقواعد التعامل، ومنذ بدأ العرب فى عقد معاهداتهم مع اليهود كلما عقدوا عقداً مسع حكومة سقطت تلك الحكومة وجاءت أخرى فنقضت العهد، وعقدت معاهدة أخرى، فما تعقده حكومة الليكود تتقضه حكومة العمال، وما تعقده حكومة الليكود، وهكذا دواليك، وهذا مصداق لقوله تعالى: ﴿ وَهَوْ كُلما عاهدوا عهداً نبذه فريسَى منهم (البقرة: ١٠٠٠)، ولكن العرب لا يتعظون ولا يتعلمون ولا يعقلون.
- 9. لابد من التفاؤل والبعد عن اليأس والتشاؤم؛ حيث لا مكان لذلك في حياة المسملم، ولا ينبغي أن تكون الظروف المحيطة، ومسرارة الواقسع، وبطش الأعداء، وخذلان الأصدقاء مبرراً لليأس والقنوط.
- ١٠. إن الصبر والمصابرة وعدم الاستعجال هو منهج الأنبياء والرسل والمصلحين على مدار التاريخ، وقضية فلسطين من أصعب القضايا التي واجهتها الأمة منذ قرون طويلة، ولقد ورد الصبر في القرآز في أكثر من تسعين موضعاً؛ مما يدل على أهميته وأثره في تحقيق المراد، وما يجرى في فلسطين ابتلاء ولمتحان للأمة ليعلم الله صدقها وصبرها وتميزها. (موقع الإسلام اليوم، رؤى إستراتيجية في القيضية الفلسطينية، ناصر العمر، http://208.43.234.219/nawafeth/artshow)

الجلد السابع عشر---

الحدث الثانى: الحملة الأمريكية على العراق ٣٠٠٣م (والتي من مسمياتها حرب الخليج الثالثة، أو الغزو الأمريكي للعراق، أو حرب العراق، أو احتلال العراق):

كشفت أحداث الحملة الأمريكية على العراق عن دروس كثيرة، وذكُّــرت بعبـــر عظيمة بحسن الوقوف عندها وتدارسها، ومن ذلك:

- درك التسرع والعجلة في أيام الفنن، واستشارة الناصحين من الدعاة وأهل العلم، وعدم التفرد بالرأي.
- ٢. الحذر من الأمن من مكر الله تعالى؛ وذلك بترك السدعوة إلى الله، وتسرك الأمسر بالمعروف والنهي عن المنكر، وترك محاربة الفسساد، وتسرك الواجبسات وفعل المحرمات، والحذر من مكر المنافقين ومرضى القلوب في الدلخل الذين يظهرون في أوقات الفتن، وينتهزون شغل الناس بالمحن لتنفيذ مخططاتهم الفاسدة فسي مجتمعسات المسلمين، والحذر من عدم مناصحة المستاعين للمنافقين الذين تجرى على السنتهم شبهاتهم، ويرددون مصطلحاتهم، ويحسنون الظن بهم.
- ٣. الأخذ بأسباب النجاة الشرعية؛ ومن ذلك الدعاء والتـضرع إلـــى الله برفــع البـأس، واستنزال النصر، والمبادرة إلى العبادة قبل الفتن وأنتاءها، والإقلاع عن المعاصــــى؛ ومن ذلك الربا الذى تساهل فيه كثير من الناس.
 - الإيمان بعقيدة سنة الابتلاء والتمحيص للمؤمنين، وسنة الإملاء والإمهال للكافرين.
- انكشاف أمريكا في المجالين الإعلامي والأخلاقي؛ فبالنسبة للمجال الإعلامي كيف
 انها سخرت التها الإعلامية في التضليل، وكذلك المؤسسات الإعلامية الأمريكية وهي غير حكومية تحالفت مع حكومتها في هذا التضليل، والذي يقع معظمه علي
 الشعب الأمريكي خاصة، والشعوب الغربية عامة، أما في المجال الأخلاقي فتختفي

د. حنان الجمني العدد ١١- ينابر ١٠

كثير من القيم التى تدَّعيها الحضارة الغربية؛ حيث الدمار فى العراق؛ وقتل المسدنيين من النساء والأطفال، وتدمير المنشآت المنبية، واحتقار الأخرين؛ فالأسرى العراقيون وقبلهم أسرى جوانتانامو - يجوز إظهارهم على وسائل الإعلام وهم فسى منتهسى المهانة، أما الأسرى الأمريكان والبريطانيون فلا يجوز لأنه يخالف «اتفاقية جنيف» فى شأن الأسرى!! وهذا يدل على «سقوط أخلاقى» مروّع، يتسيح فرصسة تربويسة لأجيال المسلمين فى تخفيف شعور الإعجاب والانبهار بهؤلاء القوم وحضارتهم.

- الحذر من الحرب النفسية الخطيرة التي تديرها الولايات المتحدة ضد خصومها؛ لأنها تحطم الروح المعنوية، وتقود إلى الهزيمة.
- ٧. طغاه بغناد ظلموا وبغوا على شعوبهم المسلمة، وعلى جيرانهم من المسلمين؛ فسلط انته عليهم من هو أقوى وأظلم، والنظام البعثى في العراق سقط لأنه نظام علماني، فاقد لأسباب النصر الشرعية، ولأسباب النصر المادية؛ نظام حارب الإسلام وأهله، وطارد أولياء الله، ونحى شريعة الله، وأكثر الناس ينسبون سقوطه إلى قوة آلة الحرب الأمريكية، ولكنه ليس السبب الوحيد؛ فهو بالإضافة إلى ذلك سقط لأنه نظام مسستبد، قامت العلاقات بينه وبين الشعب على أساس من الشك والربية والتربص؛ ولذا عندما حانت الفرصة، وانهار لم تغن عنه الجيوش الخاصة؛ بـل كانست أول الخاتئين أو المنهزمين، وانقسم الشعب إلى طانفتين؛ طائفة رحبت بسالفزاة كرها فـي النظام، معزولاً عن شعبه، وكثرت الخيانات، وعنسدما وطائفة رافضة للاثنين، فبقي النظام معزولاً عن شعبه، وكثرت الخيانات، وعنسدما سقط بدأت حملة ثار، وتصغيات لعناصره في صور تُذكّر بمصير الظالمين ونهايتهم.
- ٨. الإمكانيات الضخمة في العراق من جيوش جرارة، وعتاد ضخم، ومصانع أسلحة لا يوجد لها نظير في دول العالم الثالث انهارت كأوهي من بيت العنكبوت في أول تحدد

المجلد السابع عشر-

و اجمها، والسبب أنها لم تَوْسِس على النقوى، وتتار اليوم كنتار الأمس، وصليبيو اليوم كصليبي الأمس؛ فالتاريخ ملىء بالعبر، والمشاهد التاريخية تتكرر اليوم كما في، التاريخ وإن اختلف الفاعلون، وتطورت الوسائل؛ فالغزو الأمريكي للعراق الذي دمَّر المنشآت والمرافق والخدمات، وما أعقب ذلك من فسح المجال المصوص النهب والسرقة، والتدمير العفوى أو المنظم في مرأى من القوات الغازيسة دون أن تُحسرك ساكنا إن لم تكن متواطنة؛ لم يستثن حتى المكتبات؛ حيث نهبت المكتبة الوطنية وأحرقت، وكذا نهبت المكتبة القرآنية في بغداد وفي غيرها، لقد نُهب وأحرق مليــون طن من محتوياتها النادرة من الوثائق والمخطوطات ولم يبق سموى زجماج النوافة المحطم والرماد، ونُهبت المتاحف التي يُعظّمها الغرب باعتبارها تحكي تاريخ الحضارة الإنسانية؛ وخاصة المتحف الوطني العراقي - وهم النين أجابوا على الطالبان بسبب تحطيمهم لتمثال بوذا - ويوحى هذا كله بسأن الغسزاة أرادوا تسدمير اليوية الثقافية، والهوية التاريخية لهذا الشعب. سقط العراق تحت الاحتلال الأمريكي العسكري، وليس هذا أول احتلال للعراق ولا لغيره؛ فقد تكرر دخول الغراة منذ الحروب الصليبية إلى اليوم بلاد المسلمين، ثم يخرجون بمقاومة الــشعوب المــسلمة ليم، والأيام دول، وقد كان المسلمون يحكمون إسبانيا في يوم من الأيام، وسيفتحون روما بالوعد النبوى مستقبلاً، لكن المحصلة النيائية بعد هذا التداول والصراع ستكون للإسلام حتماً، قال تعالى: ﴿ وَالْعَاقِبَةُ لَلتَّقُونَ ﴾ (طه: ١٣٢)، وحتى يتم ذلك لن يهسرم الإسلام هزيمة شاملة، وستبقى الطائفة المنصورة على مدار الزمان حتى يتم التمكين الشامل للإسلام والمسلمين؛ ولذا فإن المصائب والهزائم التي تحل بالمسلمين تكون دروسها زاداً لهم في الطريق، وتذكيراً لهم عن الغفلة، وإيقاظاً لضعف هممهم، وإعادة لهم إلى انته. (إبراهيم الناصر، الأحداث المعاصرة رؤى ومواقف وعبر، موقع مجلسة البيان، http://www.albayan-magazine.com)

نتائج البحث:

- ١. الحياة تفاعل دائم مع الأحداث، وما دام الناس أحياء فهم عرضة على الدوام للأحداث التي تقع بسبب تصرفاتهم الخاصة، أو لأسباب خارجة عن إرادتهم، والمربى البارع لا يترك هذه الأحداث تذهب بغير عبرة وتوجيه، وإنما بستثمرها لتربيسة النفسوس وصقالها وتهذيبها، فلا يكون أثرها مؤقتاً لا يلبث أن يضيع.
- تميزت انتربية الإسلامية بأسانيب تنسجم مع خسصائص السنفس البشرية، وتتنسوع لتستوعب جميع مداخلين. ومختلف طباعها؛ ومن هذه الأسانيب الفعالة أسلوب النربية بالأحداث.
- ٣. اهتم منيج النربية الإسلامية بأسلوب النربية بالأحداث اهتماماً بالغاً؛ وذلك لما يحمل
 كل حدث من دروس وعبر ينبغى استثمارها فى التوجيه، وتقديم النصح، وتحقيق
 الإفادة.
- ٤. القرآن الكريم ملىء بالآيت التى ارتبط نزولها بالأحداث، والتى كان لها دور كبير فى تربية الصف الأول المسلم وتمحيصه من جيل الصحابة رضوان الله عليهم وحتى يومنا، وكذلك تحفل السنة المطهرة بالعديد من الأحداث والمواقف التى جعل منها النبى فير مجالاً للتربية.
- ه. التربية بالأحداث لها عدة خصائص؛ من بينها أنها تربية عملية تقوم فى واقع الحياة الملموس. وترتكز على الواقع ومعطياته القطبيقية، وليست مجسرد محاضرات أو دروس نظرية، وهى تحتاج إلى نشاط، وأمل، ويقظة، وزمن النطبيق أسوة بالمنهج التربية تفتح الحوار بين المربى والمتربى مما يؤدى إلى

المجلد السابع عشر-----

- نتامى الأفكار، وتحقق الأهداف السلوكية للتعليم، وتُحوّل المفاهيم من شـــعور فـــردى ساكن إلى حركة.
- ٢. لأسلوب التربية بالأحداث عدة أحداف؛ منها بناء الإنسان العابد الصالح المـذى يحـس دائماً بصحبة الله ومعيته ويخشاه، والمـذى يفــى بــشرط الاسـتخلاف فــى الأرض وعمارتها، كما أنها تهدف إلى مساعدة الإنسان على تطهير نفــمه وتزكيتها مـن الرذائل والشرور والنيات السينة، وتحليثها بالفضائل ومكارم الأخلاق ظاهراً وباطناً، وبالقيم الأخلاقية الإسلامية كالصدق والأمانة، والتواضع والمحبة، والمـصبر والحلـم والرحمة....ونحو ذلك.
- ٧. من النطبيقات النربوية لأسلوب النربية بالأحداث التواصل مسع المتربسي، ومراعساة نفسيته، ومعرفة مشكلات المجتمع، وملاحظة الحسدث، واختيسار الوقست والحسدث المناسب للتوجيه.
- ٨. التعليم لانيسَى إذا اقترن بموقف، والتربية لا تُمحى إذا اقترنت بحدث؛ والمربسى
 الناجح يستثمر كل مناسبة، ويقتنص كل فرصة.
- ٩. التربية بالأحداث تعد مطلبًا يفرضه واقع العصر الحالى لكثرة وتعدد، وتعاقب وتسارع الأحداث فيه؛ الأمر الذي يتطلب وجود المربي الواعي؛ الذي يفسر الحدث بكل أمانة وصدق، والذي يربي بالحدث، ومن خلال الحدث، ويسصحح المفاهيم، ويزرع القيم.
- ١٠. إن أسلوب التربية بالأحداث أسلوب أصبل، وهو فى الوقت ذاته أسلوب عصرى ينادي به علماء التربية الحديثة والمعاصرة، وبعد من أقوى الأسلليب الدافعة إلى المشاركة الإيجابية، وهو يمثل الواقعية بصورة تجسد الهدف المنشود، وتترك أشرأ عميقاً، وقناعة شديدة، ويسهم بدور كبير فى تأصيل بعسض المبادئ والدلالات التربية الإسلامية قد سبقت جميع الأساليب وهيى

د. حثان الجمتي العدد ٦١- بتابر ١٠

أصل لها؛ فجاءت تربية الإسلام عظيمة شمامخة؛ تتجمسد فيهما أفسضل العلاقسات الإنسانية، والقيم الإسلامية؛ لأنها تربية غير محددة بزمان أو مكان.

- ١١. أسلوب التربية بالأحداث يُبقى الخبرات التعليمية فترة طويلة، ولا يعرضها للنــسيان بسهولة؛ بل إن هذه الخبرات تعد من الخبرات المؤثرة، والتي تُحدِث تغيرًا في الــسلوك والتفكير.
- ١٢. أسلوب التربية بالأحداث يتميز عن غيره من الأساليب بأنه يسستثمر مايحدث فسى النفوس من انفعال في ظل الحادثة ليطبع فيها ما يريد أن يطبعه من توجيهات.

التوصيات:

- ١. توصى الباحثة الأسرة بضرورة استشعارها لحجم مسئولية التربية الملقاة على عاتقها، ودورها الرئيس في صلاح المجتمع؛ وضرورة بنل الجهد في معرفة وممارسة مختلف أساليب التربية الإسلامية مع الأبناء؛ مراعية في ذلك خصائص نموهم، وما بينهم من فروق؛ ومن بين هذه الأساليب المهمة؛ استثمارها لمختلف الأحدداث التي يمر بها أفرادها في تربيتهم وتوجيههم وتقديم النصح لهم، وأن تغرس في نفوسهم حب متابعة أخبار المسلمين، والاهتمام بقضاياهم، ومتابعة الأحداث الجارية، ومناقشة ذلك معهم، وأن تستثمر الأحداث العامة الواقعة في المجتمع، أو الواقعة في إطار الأسرة، أو في أي مؤسسة أخرى لتثبيست المبادئ والقيم، ونقديم، ونقديم، التوجيهات اللازمة من خلالها.
- ٢. توصى الباحثة المعلمين، وغيرهم من العاملين في المؤسسة المدرسية بسضرورة ممارستهم لأسلوب التربية بالأحداث والمواقف المتجددة، وتفعيل هذا الأسلوب في توجيه التلاميذ، وإرشادهم ونصحهم، وتعديل وتقويم اعوجاج بعض سلوكياتهم داخسل فناء المدرسة، أو خارجها مما يرد إليهم سماعه، وكذا سائر المربين والمشتغلين فسى ميدان المناهج والتطوير والتخطيط التربوی؛ عليهم مسئولية مراعاة موضوع أساليب

- التربية الإسلامية -- عموماً والتربية بالأحداث على وجه الخصوص بتضمينه بصورة لقوى، وأكثر فاعلية في المناهج الدراسية، والتنبيه على ذلك.
- ٣. أن يهتم الإعلام بما يُقدُم للنشء عبر وسائله المختلفة، وعلى القائمين على صياغة محتوياته مسئولية معرفة دورهم، وتحملهم لمسئولياتهم فى ربط الأحداث بمسبباتها بصدق، وفي مراعاة إعداد المحتوى الذي يكون من أهدافه الدعوة إلى تطبيق مختلف أساليب التربية الإسلامية في التربية، ولتتمية وتذكير الأفراد بهذا الأسلوب العظيم للذي بدأ يتوارى، والذي أحوج ما تكون الأمة إليه في الوقت السراهن بسعبب تجدد الأحداث التي تمر بها، وتتوعها وتسارعها.
- ٤. أن يقوم المسجد بدوره الدعوي والتربوى في مجال الحث على ممارسة أسلوب التربية بالأحداث، وبث وتتمية وتذكير الأفراد بهذا الأسلوب التربوى العظيم بممارسته وتطبيقه فعلياً في الخطب والدروس، والتقليل قدر المستطاع من الخطب الواقع، وعن مجريات العصر والأحداث.
- د. توصى الباحثة بإجراء مزيد من الدراسات التي تتصل بأساليب التربية الإسلامية؛ كأسلوب الإقناع العقلي، والمنافسة، وتدرج الأحكام، وأسلوب التخلية والتحلية والتوبة، والملاحظة والنظر، وأسلوب العبرة، وإحياء المضمير (التقوى)، وأسلوب تفريغ الطاقة، والمعرفسة النظرية، وأسلوب المصبر والتربيث (التحسير)، وتغيير البيئة، والصحبة... ونحو ذلك من أساليب تربوية إسلامية أصيلة؛ الأمر الذي قد يسهم في مد بعض الفراغ في مجال التربية الإسلامية.

رُساُل افلهَ أَن يوفق المسلمين لما نيه صلاحهم وأن يروهم إليه رواً جميلاً والممر فله رب العالمين

المراجع

- ابن منظور، محمد مكرم. (۱۶۱۳هـ). السان العرب. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- أبو العينين، على خليل. (١٤٠٨هـ). فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم.
 المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم حلبي.
- ٣. أحمد، فرغلى جاد. (رمضان عام١٤١٢هـ). "النربية الجمالية رؤية إسلامية ".
 رسالة الخليج العربي، ع ٤١.
- أحمد، ميرغنى. (١٩٨٣م). المعجم الموجز في المصطلحات النربوية. تقديم:
 إبراهيم سلمان الكروى. الكويت: دار البحوث العلمية.
- باجابر، فاطمة سالم. (۲۲۷ ه.). " أيعاد نظرية التربية الإسلامية في السنة النبوية". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.
- آ. باحارث، عنان. (۱۶۱هـ). منواية الأب المسلم في تربية الولد فــي مرحلــة الطفولة. جدة: دار المجتمع.
- ٧. بكر، عبد الجواد سيد. (١٩٨٣م). فلمنفة التربية الإسلامية في الحديث المشريف.
 القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٨. الجاعوني، سوسن خليل. (٣٤٧هـ). "فاعلية مدخل الأحدث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ: در اسة على مقرر التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في المدينة المنورة". رسالة ماجستير عيسر منشورة، جامعة طبية، كلية التربية والعلوم الإنسمانية، قسمم المنساهج وطسرق التدريس.

- ٩. الجعيد، مشعل سيف. (١٤١٨هـ). "أساليب التربية النبوية للجند من خلال غزوات الرسول على وتطبيقاتها المعاصرة". رسالة ماجستير غير منسشورة، جامعـة أم القرى، كلية الثربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.
- ١٠. حجازى، غادة مصطفى، (٤٢٨ هـ). "القيم النربوية الاجتماعية المستنبطة من آيات الرحمة وأساليب تتميتها في الأسرة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية النربية، قسم النربية الإسلامية والمقارنة.
 - ١١. الحمد، أحمد. (٢٣ اهـ). التربية الإسلامية، الرياض: دار أشبيليا.
- ١٢. الخطيب، محمد؛ متولى، مصطفى؛ عبد الجواد، نور الدين؛ غبان، محروس؛
 الفزانى، فتحية (١٤١٥هـ). أصول التربية الإسلامية. الرياض: دار الخريجي.
 - ١٢. الرازى، محمد. (١٩٨٦م). مختار الصحاح. بيروت: مكتبة لبنان.
- ١٠. السبيعى، فيصل بجاد. (٩٢٨ هـ). "مجالات وأساليب التربية المستنبطة من حياة أبي بكر الصديق رضى الله عنه وتطبيقاتها التربوية". رسالة ماج سئير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.
- د١. السعدية، حمدة. (١٢-٤ انوفمبر ٢٠٠٧م). المؤتمر السنوي السادس المعلمات:
 التربية الإعلامية ضرورة عصر الانفتاح الإعلامي، انظر .. فكر .. قرر .. عبر ..
 التربية ودورها في عملية التنشئة الإعلامية. الكويت.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (٤٢٤هـ). معجم المصطلحات التربوية والنفسية.
 القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- ١٨. الشنقيطى، الطيب أحمد. (١٤٢٩هـ). "الأساليب النبوية انتمية القيم الإيمانية لدى الشباب المسلم في ضوء التحديات المعاصرة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.
- ١٩. عبد الله، عبد الرحمن وفودة، حلمى. (١٤٠٨هـ). المرشد فــ كتابــة البحــوث التربوية. مكــة المكرمة: مكتــبــة المنــارة.
- ۲۰. العجمى، محمد عبد السلام. (۱٤۲۷هـ). التربية الإسلامية الأصول والتطبيقـات.
 الرياض: دار الناشر الدولي.
- ٢١. العماف، صالح. (١١٤١٦هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الريساض:
 مكتبة الحبيكان.
- ٢٢. عفانة، عزو إسماعيل. (٧-٨ ربيع الأول ١٤٢٦هـ). مؤتمر الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر. أساليب الدعوة المتضمنة في منهاج التربية الإسلامية للصف السابع الإساسى في فلسطين". غزة: الجامعة الإسلامية. كلية أصول الدين.
- ٢٣. على، سعيد اسماعيل. (١٩٨٦م). معاهد التربية الإسلامية. القساهرة: دار الفكسر
 العرب...
- ١٤. العَمْرى، حسين على. (١٤٢٣هـ). "بعض الأساليب المستنبطة من تعامل رسول الشريع لا يعنى الله على الأسيما مع زوجاته أمهات المؤمنين رضى الله عنهن وآثارها التربوية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الاسلامية والمقارنة.
- ٥٠. عودة. أحمد وملكاوى، فتحى. (١٩٩٢م). أساسيات البحث العلمسي فــى التربيــة
 والعلوم الإنسانية. الزرقاء: مكتبة المغار للنشر والتوزيع.

- ۲۱. الفيرزبادي، محمد يعقوب. (۱۶۱۲هـ.). القاموس المحميط. بيروت: مؤسسة الرسالة.
 - ٧٧. قطب، محمد. (٤٠٩ ه.). منهج التربية الإسلامية. بيروت: دار الشروق.
- ۲۹. المزروع، هوا؛ الطورى الجهنى، حنان؛ الشافعى، صبحية. (۱٤۲۹هــــ). دليـــــــ كتابة رسائل الماجستير والدكتوراه. الرياض: مكتبة الرشد.
- ٣٠. معلم، وسيم عبد الرحمن. (٢٧٤ هـ). <u>"الأساليب التربوية لتعظيم البلد الحسرام</u> لطلاب المرحلة الثانوية بالعاصمة المقسة من خلال الأنشطة غيسر الصفية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كليـة التربيـة، قـمم التربيـة الإسلامية والمقارنة.
 - ٣١. المقرئ، أحمد بن محمد. (١٩٨٧م). المصباح المنير. بيروت: مكتبة لبنان.
- ٣٢. النحلاوى، عبدالرحمن، (١٩٨٣م). أصول التربية الإسلامية وأساليبها فسى البيت والمدرسة والمجتمع، دمشق: دار الفكر،
- ٣٣. النشمى، عجيل جاسم. (١٦١ هـ). وسائل النربية الإسسلامية. سلسلة تهيئة الأجواء. إدارة البحوث والمعلومات في اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية. جامعة الكويت، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية.

- ٣٤. يالجن، مقداد. (٤٠٩هـ). أهداف التربية الإسلامية وغاياتها. الرياض: دار الهدى.
- ٣٥. (١٩١٩هـ). مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية. الرياض:
 دار عالم الكتب.
- ٣٦. ______(١٤ ١ صفر ٤٢ ١ هـ). المؤتمر الدولى الأول للتربيـة الإعلاميـة: وعي ومهارة واختيار. الثقافة التربوية والثقافة الإعلاميـة تكامــل أو تتــاقضر. الرباض.
- ٣٧. يحى، حسن. (٤١-١٧صفر ٢٨٤ ١هـ). المؤتمر الدولى الأول للتربية الإعلاميـة: وعي ومهارة واختيار. رؤى حول التربية والإعلام وأدوار المناهج لتتمية التفكير في مضامين الإعلام لتحقيق التربية الإعلامية، الرياض.
 - 38. http://forum.hawahome.com/t28512.html
 - أمحز ون، محمد. 39. http://www.almoslim.com/node/82831
 - ئابت، سعيد على. 40. http://www.ekateb.net/searchs/doc7.doc
 - موقع لها أون لاين. 41.http://www.lahaonline.com
 - 42. http://www.aldoah.com الدرويش، محمد،
 - باجابر، فاطمة. موقع التربية النبوية. http://www.propheteducation.com
 - الكندري، لطيقة حسين وملك، محمد. http://www.geocities.com
 - موقع رسول الله. http://www.rasoulallah.net
 - موقع الدرر السنية. 46. http://www.dorar.net/enc/hadith

الجلد السابع عشر

- عبد المنعم، حسن. موقع رياض الدعاة. 47. http://www.daawa.ma/def.asp
- السدحان، عبد العزيز. موقع ملتقى الخطباء. 48. http://khutabaa.com
- الناصر، إبر اهيم. موقع مجلة البيان. http://www.albayan-magazine.com
- موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة. 50. http://ar.wikipedia.org
- موقع الألوكة، دروس وعبر من أحداث غزة 51. http://majles.alukah.net الأخيرة.
- http://208.43.234.219/nawafeth/artshow
 اليوم.



مدى استخدام عضو هيئة التدريس آداب التربية بالحوار واساليب تنميتها من وجهة نظر طلاب جامعات الرياض

د. مساعد بن عبد الله النوم^(۱)

مقدمة:

إن النفاعل آحادى الاتجاه فى القاعة الدراسية، هو نمط تعليمى يستخدمه عصو
هيئة التدريس عند تناول جزئيات موضوع ما، وجمهوره المستقيف همم الطلاب، إذ
يتلقون ما به من معارف ويحفظونها ويستوعبونها عند الحاجة إليها، وما إن ينتهسى هذا
التفاعل إلا وتصبح فى طور النسيان. وقد أثبتت الكتابات المتخصصة فسى التسدريس
الجامعى إن هذا النمط غير كاف؛ لتتمية هذه المعارف، وذلك إذا تمت المقارنة بين همذا
الإجراء لهذا النمط والمعنى الواسع للتدريس (القتلاوى، ٢٠٠٥م).

أما انتفاعل ثنائى الاتجاه أو متعدد الاتجاهات، فهو النمط التعليمي القادر على تهيئة مناخ دراسي فاعل داخل القاعة الدراسية مرة بين عضو هيئة التدريس وطلاب، ومرة أخرى بين الطلاب أنفسهم في الوقت ذاته. وهذا ما يسمى بالحوار، وقد أكد باحثون من مستويات مختلفة جدوى هذا النمط التعليمي، وبالتالي الدعوة إلى الأخذ به في مختلف التفاعلات الطلابية في الحياة الجامعية، ومنها: (شلبي، ١٩٩١م) و (اللبودي، ٢٠٠٠م) و "هروسكي وزملاؤه" (Gorsky) و"جروسكي وزملاؤه" (Hamblton, & et al, 1998).

وقد اختلفت الكتابات في تسمية هذا النمط التعليمي، إذ اعتبره أسلوباً من أساليب التربية الإسلامية التي لا يستغنى عنه المربى في أية مؤسسة تربوية، ومنها (المنحلاوي،

أستاذ أصول التربية المشارك، كلية المعلمين - جامعة الملك سعود.

۱۹۸۳م) و (النحالاوی، ۲۰۰۰م) و (الخطیب و زمالاؤه، ۲۰۰۰م) و (القاضی، ۲۰۰۲م). كما اد عبره البعض الآخر طریقة من طرق التدریس یستخدمه عضو هیئة التدریس مع طلابه عند تناول موضوع ما فی القاعة الدراسیة، ومنها: (عطیه، ۱۹۸۹م) و (عبد العظیم، ۲۰۰۴م).

وعلى الرغم من هذا الاختلاف في هذه النظرة إلا أن الحوار الجيد يتطلب آداباً أو قيماً لابد من تفعيلها من قبل عضو هيئة التدريس في مراحله المختلفة سواء قبل بدئمه أو في أثنائه أو بعده، وذلك بما يتناسب والموقف التعليمي؛ ليحقق الأهداف المرسومة.

وللحوار أهمية فردية، إذ يعتبر مطلباً للفرد للتعبيس عسن حاجاتسه واهتماماتسه وتطلعاته ومشكلاته، كما أنه يعينه على نتمية أفكاره وخبراته ومعالجة بعض الانفعسالات غير المرغوب فيها لديه، ويتيح لمه أن يكون طرفاً في الحوار إما بالاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة (اللبودي، ٢٠٠٠مم).

كما أن له أهمية اجتماعية، حيث إن الإنسان يميل فطرياً إلى التواصل مسع الأخرين، يتجانب الحديث معهم في موضوعات معينة تفيد في تبادل الخبرات والتجارب سواء باستخدام الهوار المباشر أو غير المباشر في إطار التزام أطراف الحدوار بفنياته (اللبودي، ٢٠٠٠م).

وإذا كان الحوار ذو أثر في تحصيل المعارف واكتساب المهارات والاتجاهات على الطلاب في مراحل التعليم الجامعي، فإن طالب الجامعة بختلف عنهم بسمات ذهنية اجتماعية ونفسية تجعل عضو هيئة التدريس مطالباً بالأخذ بهذه الآداب بما يتقق مع هذه أسمات (المغامسي، ٢٠٠٤م).

لقد حظى الحوار باهتمام الشارع الحكيم، إذ وردت نماذج له في القرآن الكــريم، إذ حاور المولى جل وعلا الملائكة (البقرة:٣٠-٣٦)، وحاور إيليس (الأعراف:١١-١٨)، وحاور الأنبياء عليهم الصلاة والسلام (المائدة: ١٦٠-١١) كما تضمنت نماذج أخرى للحوار بين الأنبياء مع أقوامهم (الأعراف: ٥٥-٩٣)، وحوار الرسول صلى الله عليمه وسلم مع أقوامه (الأنعام: ٨-١٠)، ومع المنافقين (التوبة: ٤٩-٥٠)، ومع أهمل الكتساب (المائدة: ١٥-١٠)، وحوار أبين المصالحين (الأعراف: ١٥٠-١٥١)، وحوار أبين الكافرين (سبأ: ٢١-١٥١)، وحوار حول الحلال والحرلم (الأنعام: ١٤٨ -١٥٠)، وحوار بين اذباء والأبناء (هود: ٢١-٤٠)، وحوار بين أهل النار (الأعراف: ٣٦-٣١)، وحوار الإنسان مع مخلوقات الله (النمل: ٢٠-٢٧)، وحوار بسين أهمل الجنمة وأهمل النار (الأعراف: ١٨٠).

وتضمنت السنة المطهرة نماذج للحوار، حيث حاور الله تعالى الملائكة عن حاجة عباده الذين يسبحونه ويكبرونه ويحمدونه ويمجّدونه وعن الشيء الذي يتعوذون منه (رواه البخاري)، وحواره مع أدم عليه السلام عندما خلقه (رواه البخاري)، وحواره مسع العبد الذي أصاب ذنباً فقال أعلم عبدي أن له رباً يغفر النف ويأخذ به (رواه البخاري). وحواره صلى الله عليه وسلم مع الأعرابي الذي جاء يطلب رأيه عن ولده السذي يختلف عنه في لونه (رواه مسلم)، وحواره مع نساء المؤمنين عندما أمر هن بالتسمدق (رواه البخاري)، وحواره مع اليهودي عبد الله بن سلام عن ثلاثة أمور (رواه البخاري)، ومسع الغلام اليهودي الذي كان يخدمه صلى الله عليه وسلم فمرض الغلام فأتاه وجلس عند رأسه وطلب منه أن يسلم (رواه البخاري)، وحواره مع أصحابه عندما سألهم عن الشهداء فحم أمنه (رواه مسلم)، وحواره مع جبريل وملك الجبال عليهما العلام بسبب تـــصـرف قومـــه معه صلى الله عليه وسلم (رواه مسلم). وحواره مع زوجته عائشة رضى الله عنه بعسدما أنزل الحجاب (رواه البخاري)، ومع أحد المنافقين وهو عبد الله بن أبي عندما دخل علمي مجلس فيه أخلاط من المسلمين والمشركين واليهود (رواه مسلم)، وحواره مع الوفود من بني عبد قيس (رواه مسلم)، وحواره مع الأنصار في يوم حنين (رواه البخاري)، وحواره المجلد السابع عشر-

مع العلوك مثل كتابه إلى هرقل عظيم الروم (رواه البخارى)، وحواره مع الخدم مثمل ربيعة بن كعب عندما طلب منه صلى الله عليه وسلم بأن يسأله فيعطيم فمسأله الأخرة (ممند ابن حنبل).

كما نال الحوار اهتمام العديد من الكتابات على مختلف الأصعدة، والتي تناولت من جوانبه المختلفة، وفي مختلف المراحل الدراسية سواء ما قبل التعليم الابتدائي وحتسى التعليم العالى والجامعي.

وإذا كانت الأسرة المؤسسة التربوية الأولى فى منظومة مؤسسات التربيــة فـــى المجتمع فإن من وظائفها تربية النشء والشباب على آداب الحوار، وتبدأ المدرســة مــن حيث توقفت الأسرة فى إطار وظيفتها التكميلية.

وهناك من يخالف هذا الرأى، إذ يرى أن تربية الأجيال على الحوار تبدأ مسن المدرسة نظراً لتوافر الإمكانات التربوية المعينة على تطبيق آداب الحوار على نحو سليم (آل خليفة، ٢٠٠٧م).

ويلجاً عضو هيئة التدريس إلى أساليب متنوعة؛ لتنمية آداب الحوار مع الطلاب؛ ونظراً لتعددها قان الدراسة الحالية وزعتها إلى أساليب معروفة، مثل: القدوة، والترغيب والترهيب، والثواب والعقاب، وضرب الأمثلة، والقصص، والأحداث الجارية، وهذه الأساليب يستخدمها مباشرة مع طلابه. أما الأساليب الأخرى فهى مستجدة، مثل: لعب الأدوار في المسرح، وتعلم تقويم مصادر المعرفة، والتعبير الذاتي، والإعداد المسعبق للعمل، والاستعانة بالخريطة التعليمية، وتعلم الكفايات، والأمثلة المفتوحة.

مشكلة الدراسة:

لقد بات من المؤكد أن الدعوة إلى الأخذ بالحوار فسى مؤسسسات التربيسة فسى المجتمع أضحت من الاتجاهات المعاصرة في مجال تربية النشء و الشباب، و يتعاظم الأخذ

به في المدرسة والجامعة على حد سواء مع مراعاة خصائص كل مرحلة دراسية؛ وذلك على اعتبار توافر الإمكانات اللازمة المسئولة عن تفعيله بكل اقتدار.

لقد خالفت نتيجة الدراسة التى قامت بها مجلة المعرفة (٢٠٠٣م) هذا التوجه، إذ أسفرت عن أن (٣٩٠٨م) طلاب المرحلة الثانوية روا أن معلميهم لا يرحبون بطسرح آرائهم، وأن (٣٧٠) يجدون فرصة للتعبير عن آرائهم خارج المدرسة أكثر من داخلها، وأن كثيراً من الموضوعات لا يستطيعون طرحها على المعلم أو المرشد الطلابسي، وأن (٤٠٠م) منهم لا يجدون في الأنشطة المتاحة فرصة لتقديم آرائهم والتعبير عنها، وأن (٣٠٠٨) يؤكدون أن مقررات العلوم الشرعية واللغة العربية لا تساعد على تعلم الحسوار (المعرفة، ٣٠٠٢م).

وأكنت دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطنى (١٤٢٥هـــ) أن تقافة الحوار لدى المجتمع السعودى، من وجهة نظر أعضاء هيئة التنريس، عالية إلى متوسطة لدى الطبقة المتعلمة. بينما تكون متوسطة إلى منخفضة لدى الطبقة العاملة (مركز الملك عبد العزيز لنحوار الوطنى، ١٤٢٥هــ)، بينما وافقت آل خليفة (٢٠٠٧م) هـذا التوجه، وذلك عندما ارتأت أن تعلم الحوار يبدأ من المدرسة، وعددت أساليب ينبغمى للمعلم أن يستخدمها في تعريف الطلاب آداب الحوار الجيد (آل خليفة، ٢٠٠٧م).

لذا جاءت الدراسة الحالية محاولة لتعرف مدى استخدام عضو هيئة التدريس آداب الحوار وأساليب تنميتها من وجهة نظر طلاب جامعات الرياض. ويمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في السؤال التالي:

ما مدى استخدام عضو هيئة التدريس لآداب التربية بالحوار وأساليب تتميتها من وجهة نظر طلاب جامعات مدينة الرياض؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى استخدام عضو هيئة التدريس لأداب التربية بالحوار من وجهة نظر طلاب جامعات مدينة الرياض؟
- ما أساليب عضو هيئة التدريس في تنمية آداب التربية بالحوار مـن وجهـة نظر طلاب جامعات مدينة الرياض؟
- ما أثر متغیرات: نوع التعلیم، والتخصص، والمستوى الدراسي، وتقدیر المعدل التراکمي، ومستوى تعلیم الأب، ومستوى تعلیم الأم، علی متوسطات استجابات عینة الدراسة؟

أقداف الدراسة:

تيدف هذه الدراسة إلى:

- تحدید مدی استخدام عضو هیئة التدریس فی جامعات مدینة الریاض لآداب
 التربیة بالحوار من وجیة نظر وجیة الطلاب.
- تعرف الأساليب التي يستخدمها عضو هيئة التنزيس فسى جامعسات مدينــة الرياض في نتمية آداب الحوار من وجهة نظر الطلاب.
- الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة بتأثير متغيرات: نوع التعليم، والتخصص، والمستوى الدراسي، وتقدير المعدل التراكمي، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية هذه الدر اسة في:

- أنها تتناول موضوعاً شغل حيزاً كبيراً لدى المهتمين بتنمية شخصية طالب
 الجامعة في إطار الأخذ بالاتجاهات المعاصرة في التعليم الجامعي.
- أنها ترصد الآداب التي يستخدمها عـضو هيئة التـدريس فـي الجامعـة السعودية، وهذا قد يفيد الجهات المعنية بتطوير الخطط الدراسية، والمعنيـة بإقامة البرامج التدريبية في الجامعة؛ لمراعاتها والاستفادة منها.
- أنها تحدد الأساليب التي يستخدمها عضو هيئة التدريس لتتمية آداب الحسوار مع طلاب الجامعة.
- أنها تعد من المحاولات النادرة التي تعالج آداب التربية الحوارية لطالب
 الجامعة في المملكة العربية السعودية.
 - أنها تأتى استجابة لتوصيات طرحتها الدراسات السابقة في الدراسة الحالية.
- أنها تفتح المجال أمام دراسات أخرى؛ لتناول جوانب أخرى للحدوار بما بساعد على تقديم معرفة متكاملة عن الحوار.
- تكشف عن أثر متغيرات: نوع التعليم والتخصص والمستوى الدراسسى
 وتقدير الدددل التراكمي ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم علسي
 إجابات الطلاب من عينة الدراسة.

حدود الدراسة:

- حد موضوعی: ویتمثل فی مدی استخدام آداب التربیة بالحوار و اسالیب تنمیتها.
 - حد بشرى: ويتمثل في الطلاب،

- حد مكانى: ويتمثل فى جامعتين حكوميتين، وهما: جامعة الإمام محمد بــن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود، وجامعتين أهليتين، وهمـــا: جامعـــة الأمير سلطان، وجامعة اليمامة.

مصطلحات الدراسة:

أداب التربية بالحوار:

ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الضوابط التسى يسمتخدمها عسضو هيئة التدريس في القاعة الدراسية؛ لتتمية وضبط وتوجه تفاعلات أطراف الحوار في مراحله المختلفة: قبل بدنه، وفي أثنائه، وبعده.

• أساليب تنمية أداب التربية بالحوار:

وتتمثل فى هذه الدراسة فى أساليب التربية الإسلامية التى يسستخدمها العربسى، مثل: القدوة، والترغيب والترهيب، والثسواب والعقساب، والأحداث الجاريسة، وضرب الأمثلة، والقصص، وحل المشكلات، والمحاضرة، والوعظ.

الاطار النظري:

التربية الحوارية، أو أسلوب التربية بالحوار، أو الحوار، هما مصطلحان لمعنسى واحد، وهو لغة العقلاء من الناس وطالبي الحقيقة، في جو تسوده مصعفوفة مسن الأداب المرغوب فيها بين أطرافه تجعل عملياته تسير على نحو منضبط، وبالتألى بحقق أهدافه المرسومة، الأمر الذي يجعل المؤسسة التربوية التي تحتضنه تخرج أجبالاً قسادرة علسي

تحمل مسئولياتها بكل اقتدار، لذا حظى الحوار البناء بتكريم الشارع الحكميم، والكتابات العلمية في مجال النربية.

لقد استخدمت مؤسسات التربية في المجتمع أساليب متوعة للتتــشئة الإســلامية للنشء والشباب، وجاء أسلوب التربية بالحوار أو التربية الحوارية فــي منظومــة هــذه الأساليب التي أثبتت جدواها للعباد والبلاد. ولتوضيح طبيعــة التربيــة الحواريــة، فــإن الدراسة الحالية تتاول مفهوم التربية بالحوار وأهميتها وأنواعها وآدابها وأساليب تتميتهـا، ودور عضه هيئة التدريس حيالها، وأهمية طالب الجامعة، وذلك على النحو التالي:

اولاً: التربية بالحوار:

(١) مفهوم التربية بالحوار:

(أ) معنس الحوار في اللغة:

أشار ابن منظور (بدون تاريخ) إلى أن أصل كلمة الحوار ترجع إلى "الحسور وهو الرجوع عن الشيء وإلى الشيء، وحار إلى الشيء وعنه حوراً ومحارة وحؤوراً أي رجع عنه وإليه. ويقال حار بعدما كار والحور يعني النقصان بعد الزيادة؛ لأنه رجوع من حال إلى حال، وفي الحديث (نعود بالله من الحور بعد الكور)، أي مسن النقسصان بعسد الزيادة. والمحورة كالمشورة (إبن منظور، ب.ت، ١٨٨).

وأضاف الفيومى (ب.ت) أن "معنى المحاورة مراجعــة المنطــق والكـــلام فسى المخاطبة ويتحاورون يتراجعون الكلام، وأحار الرجل الجوانب رده، وما أحاره مــا رده" (الفيومى، بدون تاريخ، ١٥٦).

وأشار صلبيا (١٩٧١م) إلى أن من الحوار "المحاورة والتي تعنسي المجاوبـــة أو مراجعة النطق والكلام في المخاطبة، والتحاور والتجاوب" (صليبيا، ١٩٧١م، ٥٠١م). وعرض آبادی (۲۰۰۳م) "المحاورة والمحورة - بتسكين الحاء- والمحـورة - بتسكين الحاء- والمحـورة - بضم الحاء - تعنى الجواب ومراجعة المنطق، وتحاوروا تراجعوا الكلام بينهم، واستحاره استطقه، والتحاور النجاوب (آبادی، ۲۰۰۳م، ۲۰۵۳).

(ب) معنى الحوار في الأصطلاح:

أشار النحلاوى (١٩٨٣م) إلى أن الحوار هو أن يتناول الحديث طرفان أو أكشـر عن طريق السؤال والجواب بشرط وحدة الموضوع أو الهدف، فيتبادلان النقاش حول أمر معين، وقد يصلان إلى نتيجة، وقد لا يقنع أحدهما الآخر ولكن السامع يأخذ العبرة ويكون لنفسه موقفاً (النحلاوى،١٩٨٣م،٢٠٦).

ورأت الندوة العالمية للشباب الإسلامي (١٩٩٥م) أن الحوار الفعال هو "نوع مسن الحديث بين شخصين أو فريقين يتم فيه الكلام بطريقة متكافئة. فلا يستأثر به أحدهما دون الأخر، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب (الندوة العالمية للسشباب الإسلامي، ١٩٩٥م).

وعرض شحاته والنجار (٣٠٠٣م) الحوار بأنه "عملية تبادل الحديث بين أفراد أو مجموعات على اختلاف توجهاتهم وأفكارهم من أجل تبادل المعرفة والفهم" (شداته والنجار، ٢٠٠٣م، ١٧٢).

ورأى جرجس (٢٠٠٥م) أن الحوار هو تبادل الأفكار والحجج بين متخاطبين أو عدد من المتخاطبين في موضوع معين؛ لإبراز جوانبه، وليجاد الحلول ويفترض في الحوار أن يكون قائماً بين أشخاص أو جماعات تتميز بمستوى تقسافي وعلمسى متماشل وقدرة على التحليل والنقاش الهادئ الرصين" (جرجس،٢٠٠٥م،٢٧٥).

وترى الدراسة الحالية أن الحوار، أسلوب تربوى منظم يستخدمه عسضو هيئسة التدريس مع طلابه عند تناول جزئيات موضوع ما في القاعات الدراسية؛ بهدف تتميــة وتطوير مقنرئهم على التحدث بمنطق ومراجعة الكلام معاً مراعياً آدابه وفسق مراحله المختلفة (قبله، وفي أثنائه، وبعده)، بالتالى التوصل إلى الأهداف التي حددها والتي تخسدم أطرافه.

ومما سبق يمكن إبراز عناصر الأراء السابقة عن أسلوب المحوار فيما يأتي:

- محاور؛ وهو القائم بعملية الحوار، ويتمثل في هذه الدراسة فسى عضو هيئة
 التدريس.
 - المتحاور؛ وهو المتلقى في هذه العماية، ويتحدد في طالب المرحلة الجامعية.
 - موضوع الحوار أو جزئيات فكرة ما؛ وهي المادة العلمية التي تتعلق بها.
 - هذف الحوار؛ وهو التغيير المرغوب في تحقيقه لدى المحاور والمتحاور.
- آداب الحوار؛ ويقصد بها الأداب الذي يجب مراعاتها من قبل أطراف الحدوار
 لاسيما المحاور.

(٢) أهمية التربية بالحوار:

إن المراجع للكتابات عن الحوار يلاحظ تعددها وتتوع طرحها لهذا الموضوع، وهذا مؤشر على إدراكها لعوائده على الفرد والمجتمع على حد سسواء. ومن مبسررات الأخذ بالحوار كأسلوب تربوى، ومن بين هذه الكتابات ما توصل إليه (المغامسمى، ٢٥):

 الرغبة فى التعليم، كما يفعل المعلم مع طلابه عندما يزودهم بمعلومات معينة عن موضوعات محددة فيكونوا. على علم بها، وهو بهذا العمل يكون قد أسهم فسى تزويدهم بمفاهيم صحيحة أو يصحح بعض المفاهيم والأفكار الخاطئة. الدعوة إلى الإسلام من خلال بيان محاسنه فى الدنيا والآخرة والمستحق للعبادة، وهذا يحتاج من الداعى شجاعة وثقة بالنفس، وخير من استخدم الحموار فىى الدعوة إلى الله هم الأبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام؛ لأنهم من اختارهم الله تعالى لقيادة الناس ومعادة الإنسانية.

وأضاف "مارك" (Mark,2006) مبررات أخرى للأخذ بأسلوب التربية بالحوار من أهمها:

- يصلح تطبيقه مع جميع المقررات الدراسية ويحقق تدريساً نشطاً.
- تشكيل الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو المقررات الدراسية.
 - تحقيق الفهم نحو الموضوعات الدراسية.
 - تنمية العمليات الذهنية لدى الطلاب.
 - تنمية آداب الحوار التعليمي لديهم.
 - إزالة الفوارق الاجتماعية والصعوبات النفسية لديهم.

وأضاف (خوجة، ٢٠٠٧م) دواعي أخرى للأخذ بالتربية العوارية، ومنها:

- يمنح أطراقه فرصاً للحضور الواضح في العملية التعليمية من خالال المناقشة البناءة.
- يؤكد الاتجاهات الإيجابية نحو القيم العلمية لدى المتحاورين، فالمحساور عندئذ يمنح المتحاورين فرصـة.

النمود على التعبير عن الرأى، والاختيار السليم، وتنظيم الأفكار، وينمسى النقسة والاحترام المتبادل بين أطرافه، ويسهل ربط جزئيات المعرفة، إذ تتحول العلاقة بينهم من السيطرة إلى الانفتاح والحرية في إطار الآداب المعروفة.

- يتعرف المحاور على ما يدور في أذهان المتحاورين من أفكار واهتمامات، مصا
 يساعده على توجيهها وتتميتها. ويدعم هذا الرأى "باركر" الذي وضنح أن الحوار
 ينمى لمدى المتحاور نوعاً من التفكير وهو التفكير الناقد "باركر"
 (Parker, 2001)
- يدرب المتحاورين على آداب الاستماع، والطلاقة، وحسن الإلقاء، ومعالجة بعض
 عيوب النطق، وهذا ينعكس على جودة القراءة والكتابة.
 - بمنحهم القدرة على مواجية مشكلاتهم باقتدار واتخاذ القرارات المناسبة.
- بعودهم على تفعيل الأداب الاجتماعية من حسن التعامل مع الأخرين، واحترام
 آرائيم، وتنمية روح العمل الجماعي، والبعد عن التعصب للآراء، وتقدير النظام.
 - تحقیق الذات و کسب الثقة بالنف ، بما ینعک علی أداء المتحاور .
- تحقيق الاقتناع من خلال الإحساس أو مشاهدة بعض نتائج الأعمال الحسنة أو السيئة.
- الكشف عن الطاقات وتوجيهها وتنميتها، بما يعود على المتحاور بالفائدة فــــى
 دراسته أو أنشطته التي تتبُحها كليته أو مدرسته.

(٣) أنواع التربية بالحوارة

كثيرة هى أنواع الحوار، وذلك وفق تناول الكتابات لموضدوع أنمساط الحدوار، الأمر الذى أضفى عليها نوعاً من الغموض فى المعنى والصعوبة فى الحصر. فمن أنواع الحوار: (النحلاوى، ١٩٨٣م) و(النحلاوى، ٢٠٠٠م)

 الحوار الخطابي أو التعبدي؛ وهو الذي يخاطب المولى تعالى عبده ويجيبون عليه والعكس.

- الحوار الوصفى؛ وهو الذي يهتم بوصف حى لحالة نفسية وواقعية للمتحاورين.
 - الحوار القصصي؛ وهو الذي يتناول قصة نبى عليه السلام مع قومه.
- الحوار الجدلي؛ وهو يجرى في ثناياه نقاش وجدال بهدف إثبات الحجـة علـى
 المتحاورين.
- الحوار النبوى؛ وهو الذى استخدمه رسول الله صلى الله عليه وسلم فسى تعليم
 صحابته رضوان الله عليهم أمور الدين .
- الحوار التعليمى؛ وهو الذى يستخدمه المعلم مع طلابه فى القاعسات الدراسسية، ويأخذ صيغاً ثلاث؛ الأولى يطرح المعلم سؤالاً على طلابه وهو يعلم أن إجسابتهم سئاتي وفق خبراتهم الناقصة فى موضوع الجواب، والثانية وهى تسشبه الأولسى غير أن الطلاب لا جواب لديهم عند طرح السؤال عليهم، والثالثة وتكون بتوجيه سؤال لهم بقصد إثارة الاهتمام والشوق إلى ما يراد تعليمه أو توضيحه.

- أشكال الحوار وفق قرب المحاور:
- الحوار الكلامى؛ وهو الشائع، وصورته أن يوصل المحاور رسالته للمتحساورين
 بصورة مباشرة بدون حواجز، ويتم فيه طرح الأوامر وتقديم التوجيه، ويحتاج إلسى
 قدرة عالية في التحدث.
- الحوار الكتابي؛ وهو أن يؤلف المحاور كتاباً أو يكتب مقالسة تتسضمن نسصحاً
 وتوجيها، ويطالب المتحاورين الاطلاع عليها، وبهذا يكونون على تواصل ولكن من
 بعد.

٢٧٠ ـ المجلد السابع عشر

- الحوار الالكتروني؛ وهو الكتابة في المنتديات، والمشاركة في الحوارات، التي يتم طرحها. وهو أيضاً انصال عن بعد.
 - أشكال الحوار وفق الهدف:
- الحوار التعليمي؛ ويهدف إلى التعليم والتثنيف حول أمور تهم الطالب، ومن أنواعه الحوار القصصي أو الاستجواب أو الوصفي.
- الحوار العقدى؛ وهو يتناول أمور الدين المنفق عليها والمختلف فيها، وهى النسى
 نكون من الثوابت أو من الاجتهاد.
- الحوار الأسرى؛ وهو الذي يتم داخل الأسرة بين الوالدين أحدهما أو كلاهما
 والأبناء؛ لغرس القيم اديهم، أو لحل مشكلاتهم، أو لمناقشة الأمور الطارئة.
 - أشكال الحوار وفق طبيعة المثير:
- الحوار الإيجابي؛ وهو الذي يبرز الإيجابيات والسلبيات معاً، ويقدم السمعبل لتطوير الإيجابيات ووضع الحلول للسلبيات، ويعطى أطراف فسرص التعبيسر واحترام الآخر وحتمية الخلاف وتقبله.
- الحوار السلبي؛ وهو الذي لا يسوده الاحترام المتبادل بين أطراف بسعب
 نظرة نقص أم عدم اعتراف بشخصية ما.

(٤) آداب التربية بالحوارة

لقد سن الشارع الحكيم آداباً للحوار؛ لتفعلها مؤسسات التربية مسع أطراف فسى مختلف مراحله وتنوع أشكاله؛ ليكون الحوار ذو جنوى ملموسة، وبالتالى يكون قادراً على تحقيق أهدافه المرسومة. ونظراً الأهمية هذا الموضوع فقد تتاولته الكتابات بعسرض مجموعة من الآداب التى لا غنى للمحاور عنها.

وقد اتبعت الدراسة الحالية توزيع الآداب إلى ثلاث مجموعات، وهسى تتعلق بالمراحل التي تمر بها عملية الحوا، وهسى: (طنطاوى، ١٩٩٧م) و (العدودة، ٢٠٠٣م) و (المغامسي، ٢٠٠٤م) و (المغامسي، ٢٠٠٤م) و (المغامسي، ٢٠٠٤م)

- المرحلة الأولج: وتسمى" قبل بدء الحوار"، ومن آدابها:
 - إخلاص النية.
 - تحديد أهداف الحوار،
 - الإعداد لموضوع الحوار.
 - الحضور في الوقت المحدد.
 - الترحيب بالمتحاورين.
 - المعرفة بخصائص المتحاورين.
 - الإعداد للتجهيزات المناسبة للحوار.
 - الإيمان بحرية الفكر.
 - تحديد شكل الحوار المناسب،
- المرحلة الثانية: وتسمى "في أثناء الجوار"، ومن آدابها:
 - الصدق.
 - التدرج في عرض جزئيات موضوع الحوار.
 - ضبط النفس.
 - ضبط المصطلحات.
 - الاتفاق على مراجع معينة.
 - الالتزام بالأدلة.

- إدارة تفاعل المتحاورين.
 - الأخذ بالكلمة الطيبة.
 - تجنب المقاطعة.
 - اعتدال الصوت.
- التركيز على الرأى لا على صاحبه.
 - عدم السخرية من المتحاور.
 - الالتزام بالوقت المحدد.
- الرد على أسئلة المتحاورين بما يناسبها.
 - احترام الرأى المخالف.
 - ضرب الأمثلة.
- ذكر المبررات عند الاعتراض على أقوال المتحاور.
 - إشعار المحاور بالمحبة على الرغم من الخلاف.
 - إنهاء الحوار بلباقة.
 - المرحلة الثالثة: وتسمس "بعد الحوار"، ومن أدابها:
 - الشكر والثناء.
 - المصارحة.
 - الرجوع إلى الحق والاعتراف بالخطأ.
 - التسامح مع المتجاورين.

- الاعتذار .
- تجنب الحد.
- الابتعاد عن الغيبة.

(٥) أساليب تنمية التربية بالحوار:

طلاب الجامعة لهم سمات تعيزهم عن نظر انهم الطلاب في مراحل التعليم العام. لذا أشارت كتابات كثيرة إلى عند من الأساليب التي من المفيد أن يستخدمها عضو هيئة التدريس؛ لتتمية آداب التربية الحوارية معهم داخل القاعات الدراسية. ونظراً لتعددها، فقد وزعتها الدراسة الحالية إلى مجموعتين وهما:

المجموعة الأولى: الأساليب المعروفة، ومنها: (عقل، ٢٠٠١م)

تناولت كتابات أساليب التربية الإسلامية التى يجب على المربى أن يستخدمها مسع النشء والشباب بما يتناسب والمواقف التى يمر بها هؤلاء، ومنهسا: كتابسات (الخطيب وزملاؤد، ٢٠٠٠م) و (عقل، ٢٠٠١م) و (القاضى، ٢٠٠٢م) و تتمثل هذه الأساليب فى:

أسلوب القدوة (أو المحاذاة):

يقوم هذا الأسلوب على مسلمة، وهي أن الفرد يتأثر بتسصرفات من يتخذهم أنمونجاً له ويتأثر بطريقة تفكيرهم وتحدثهم وتعاملهم مع الآخرين، وعلى ذلك يجب أن يكون عضو هيئة التدريس قدوة لطلابه في تفعيله لآداب الحسوار، فما استحسنه يستحسنوه وما استقبحه يستقبحونه.

• أسلوب المجموعات:

ويستند هذا الأسلوب على فكرة تقسيم الطلاب فى القاعة إلى مجموعتين، ويطرح عضو هيئة التدريس موضوع الحوار، ويطالب أعضاء كمل مجموعمة بتنساول عناصر الموضوع، وما يقدمون من آراء ومقترحات تمثل رأى المجموعة.

٣ ----- الجلد السابع عشر

أسلوب الترغيب والترهيب:

وتتمثل فكرة هذا الأسلوب في أن يحدد عضو هيئة التدريس للطلاب حلوافز التميز في الحوار، كما يحدد العقوبات التي تترتب على ترك التفاعل معه وملع بقية الطلاب. ويأخذ به في حالة وجود الطلاب غير متجاوبين معله فلى أنتاء الحوار.

أسلوب حل المشكلات:

وفى هذا الأسلوب يعرض عضو هيئة التدريس مشكلة على طلابه تقع فى دائرة اهتمامهم، ويطالبهم بتشخيص المشكلة، وذلك بتحديد أسباب نشوءها وأعراضها وأضرارها والحلول الممكنة لها.

• أسلوب الثواب والعقاب:

وفيه يمنح عضو هيئة التدريس الطلاب المتميزين معه المكافأت أو الحوافز التي حدها لهم ويطبق العقوبات التي وضحها لهم؛ وذلك لتحفيز المتميزين على الاستمرار في حضورهم الواضح، ودفع المقصرين على تغيير حالهم في أنتساء الحوار.

● أسلوب القصة:

ويستخدم هذا الأسلوب إذا كان الهدف إثارة الانتباه، ولفت الاهتمام، واستخلاص العبر والمواعظ من بعض جزئيات موضوع الحوار. ومن الأمثلة قصص الأنبياء، والسيرة النبوية الشريفة، والفتوحات الإسلامية.

أسلوب المحاضرة والوعظ:

ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم معلومات معينة عن موضوع الحوار مشتملة على الأداب التي يرغب في تعريف الطلاب بها، من حيث مدلولاتها وأهميتها، الأمر الذي يعين على وعيهم بها.

● أسلوب الأحداث الجارية:

ويستخدم هذا الأسلوب لمساعدة الطلاب على الإحاطة بــأبرز المناســبات التـــى تحيط بهم، والتى قد يستفيد منها لموضوع الحوار؛ وذلك للفت نظــرهم لـــلأداب التى يمكن استنباطها من هذه الأحداث، والأولى أن تكون من واقع اهتماماتهم.

أسلوب ضرب الأمثلة:

يستخدم هذا الأسلوب لتقريب غير المحسوس بالمحسوس، أو لتوضيح محسسوس غامض وبعيد إلى محسوس آخر أكثر وضوحاً وقرباً.

المجموعة الثانية: الأساليب الجديدة، ومنها:

تتمثل الأساليب الحديثة في الحوار التعليمي في: التعلم المعتمد على الاستنتاج ولعب الأدوار في المسرح على الموضوعات التي تهم المجتمع، وتعلم تقسويم مصدادر المعرفة، والتعبير الذاتي، والإعداد المسبق للعمل، والتعلم الذي يخاطب حاستي السسمع والبصر، والاتصال، والاستغانة بالخريطة التعليمية، وتعلم الكفايات، والأسئلة المفتوحة "جان" (Jane, 2004).

(٦) دور عضو هيئة التدريس في تربية الطلاب على الحوارة

لم يعدّ مناسباً أن يقوم عضو هيئة التدريس بدور الملقن للمعلومات أو المقدم لها، وبدور المقوم لتحصيل طلاب الجامعة، بل برزت أدوار جديدة عليه الأخذ بهــــا؛ لتحقيـــق تعليم أفضل. ويؤكد هذا الرأى "هـــامبليتون وزمـــلاؤه" (Hambleton,& et al,1998) وتتمثل أدوار عضو هيئة التتريس نحو نتمية آداب الحوار لدى طلابـــه فـــى: (يـــالجن، ٢٠٠٤م).

- تكوين الوعى الكامل لديهم بأهمية الالتــزلم بأخلاقيــات المناقــشة والمحــاورة
 والمناظرة.
 - تعريفهم بهذه الأخلاقيات جملة وتفصيلاً.
- عقد حلقات المناقشة والمناظرة والمحاورة النموذجية بينهم كأنشطة صدفية ولا صفية.
 - إجراء مناقشات نموذجية بينهم والمعلمين.
 - إجراء مناقشات مثالية بين المعلمين والإداريين.
 - إجراء مسابقات مثالية بين أطراف الحوار وتخصيص جوائز للفائزين.
- تبصير هم بجوانب قصور هم في أثناء النقاش بينهم وبين المعلمين خلال الدروس والمحاضرات.
- عرض نماذج من المناقشات والمحاورات والمناظرات المسجلة عن اللقاءات العلمية (المجالس العلمية والندوات والمؤتمرات).
 - الاستشهاد بأمثلة عن مناقشات ومحاورات ومناظرات نموذجية مقترحة أمامهم.
 - دعوتهم إلى بعض مناقشات حلقات البحث والرسائل الجامعية.
 - اختیار موضوعات متصلة بحیاتهم ومحل اهتماماتهم.
- ترتیب مجموعة من المشكلات الواقعیة ثم إجراء حوارات بقصد بــنل الجیــود
 وتدریبهم على حلولها.

- تدريبهم على الإبداعات في حل المشكلات من خسلال ترتيسب مجموعة مسن
 الحوارات المساعدة على ذلك.
 - ترتیب مناظرات علمیة تساعد على تطویر المسائل و الاکتشافات العلمیة.
 و هناك أدو ار جدیدة باشراف عضو هیئة التدریس، و منها:
- كتابة عضو هيئة التدريس مشاهداته البومية للحوار مع الطلاب الدي يقيمه بصورة دورية، والتعليق عليها بما يساعد على معالجة نقاط المضعف لدى طلابه، والتأكيد على نقاط القوة "كرول" (Krol, 1998).
- تقويم الرفاق لزملائهم في آداب الحوار باعتبار أن الطالب يفهم أقرانه الأخرين.
 وقد حقق هذا الإجراء جنوى واضحة في تحديد نقاط الصنعف لسدى الطلاب
 والعمل على مواجهتها ميشيل* (Macal, 1999).
- إقامة محاورات بين الطلاب مختلفى الثقافات؛ بقصد النقريب بينهم. وهذا أسلوب غير مباشر لتدريبهم على أخلاقيات الحــوار "هوفــورد" (2000) (Hufford, 2000)
 و"باسيل" (Basil, 2000)
- تبادل رسائل بين عضو هيئة التدريس وطلابه؛ بقصد تعميق العلاقة بينهم،
 ومعالجة نقاط الضعف لديهم في التعبير والكتابة، والتعرف على جدوى الأداء التدريسي له "مارتورانا وزملاؤه" (Martorana, et al, 2003).

ثانيا: طالب الحامعة:

(١) أهمية طالب الجامعة:

ينتمى طالب الجامعة لمرحلة الشباب، وذلك لعمره الذى يقع فى مداها، ويتسم أفراد هذه المرحلة بسمات مختلفة عقلية وجسمية واجتماعية ونفسية وإرادية، لدذا جاء تكريم الشارع الحنيف لهم دون عن غيرهم من أفراد مراحل العمر الأخرى. ففى الوقت سهر سهر فقد ورد فى القرآن الكريم صور متنوعة لهذا التكريم للشاب، قال نعالى (ولما بلغ أشده آنيناه حكماً وعلماً... الآية) (القصص: ١٤) وقال تعالى: (قالت إحداهما يسا أبست استأجره إن خير من استأجرت القوى الأمين) [القصص: ٢٦] وقسال تعسالى: (قسال رب السجن أحب إلى مما يدعوننى إليه وإلا تصرف عنى كيدهن أصب إلسيهن وأكسن مسن الجاهلين) (بوسف: ٣٣).

كما ورد تكريم الشباب فى السنة العطهرة قسال رسبول الله صبلى الله عليه وسلم سبعة يظلهم الله فى ظله يوم لا ظل إلا ظله الإمام العادل وشاب نشأ فسى عبدة ربه...الحديث (رواه البخارى) وقوله عليه الصلاة والسلام "يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء "(رواه البخسارى) وقسال عليه الصلاة والسلام" اغتتم خمساً قبل خمس: شبابك قبل هرمك ... الحديث (رواه البخارى).

(٢) سمات واجب توافرها في طالب الجامعة:

تضمن الأدب التربوى العديد من العمات التى تتــوافر فـــى مختلــف جوانـــب شخصيات الشباب. والجوانب والسمات اللتين نتأثران بآداب الحوار، وهى: (الـــثميبانيي، ١٩٧٣) والمغامسي، ٢٠٠٤م)

السمات العقلية، ومنها: نضجه العقلى، وتأمله فيمن حوله من الكون والحياة،
 والإكثار من التساؤلات والمناقشات الجدلية، وحب الاستطلاع والإبداع والمنافسة
 والتجريب لكل ما هو جديد أو غريب، والرغبة في التغيير.

- السمات الاجتماعية، ومنها: ميله إلى معاملة الآخرين باحترام، وإقامة شبكة مسن العلاقات بالود والثقة المتبادلة، والاعتماد على النفس، لاسيما فى النواحى المالية، وبوجود دخل خاص به يغنيه عن والديه، والميل إلسى الاسستقلال فسى السرأى، والإعجاب بالرأى، والرغية فى التفرد بالأفكار والأراء والتصرفات.
- السمات النفسية، ومنها: غزارة العواطف من تخوف، ورجاء، وعطف، وحبب
 العمل الجماعي والتطوعي، والميل للعمل الذي يتطلب قوة وتضحية، كما أنسه
 سريع الشعور بالننب، وشديد التأثر بما يسمعه أو يراه مسن الأقسوال والأفعال
 والمواعظ، وسريع النقلب في العواطف وسريع في اتخاذ قراراته والمدافعة عنها،
 والتمرد إذا لم تنفذ مطالبه ويؤخذ برأيه.

الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات المحلية:

• أبرز سعيد المغامسي (٢٠٠٤م) أهمية التربية بالحوار مسع الـشباب كأحد أساليب التربية الإسلامية التي يجب أن تستخدم من قبل الأسرة والمدرسة والجامعة وأثرها في تحصينهم من الاتحرافات الفكرية والسلوكية. وأسفرت دراسته عن نتائج منها: جدوى استخدام أسلوب الحوار مع الشباب، وأن مسن أسباب انحرافهم هو تقصير مؤسسات التربية، والغزو الفكرى والأخلاقي، وتقصير وسائل الإعلام ورفقة الموء، والبطالة ووقت الفراغ، ومن آثارها، البعد عن النمسك بالدين، والبعد عن الوسطية في التدين، كما حدد أهم آداب الحوار مع الشباب في وضوح الهدف والعلم، والمنكن مسن الموضوع ومراعاة خصائص النمو لديه، والقة المتبادلة وتبادل الاحترام، وحسسن

الاستماع اليهم، واستخدام أسلوب التلميح والتعسريض، واسستخدام الألفساظ والعبارات المناسبة، والرفق، وضبط النفس، ورصد أدوار مؤسسات التربيسة في مجال التربية بالحوار وأهم ثمارها.

- و راقش خالد المغامسي (١٤٢٥هـ) الحوار مسن حيث مغهومه وأسبابه وعوائقه وأنواعه وآدابه وفوائده التربوية وتطبيقاته. وتوصلت دراسته إلسي نتائج، ومن بينها: اعتبار الحوار من أفضل الأساليب لحل الاختلاف والغلو، وعدم منفعة الحوار بدون الأخذ بآدابه، وأنه يفيد في توثيق العلاقمة بسين المعلمين وطلابهم، وينسى مهاراتهم، ووجود آداب الحسوار فسي الكتساب المدرسي يعين على التعرف والتعود عليها، وأنه من أفضل طرق التحريس التي يجب على المعلم أن يستخدمها في تعليمه، كما أنه يفيد فسي الأنسشطة الطلابية والمنتدبات الحوارية.
- و تتاول مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطنى (١٤٧٥هـ) مستوى ثقافة الحوار في المجتمع السعودي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة العربية السعودية، ومستوى استعدادهم والعوامل المؤثرة في رفع مستوى ثقافة الحوار. وتوصل إلى ارتفاع مستوى ثقافة الحدوار الدى الطبقة المثقفة وتدنيها لدى الطبقة العاملة، إلا أنه لم يسرق إلى المستوى المأمول بشكل عام، وأجاب (٨٥%) من أفراد العينة من أنهم مستعدون لتقبل تقافة الحوار، وأن العوامل المسئولة عن الارتفاء بهذه الثقافة على الترتيب: انتعليم (٢٧%)، والتربية الأسرية (٢٦%)، والإعادم (٢٠%)، واللقاءات والأنشطة الثقافية (٢٧%).

- وأظهر البشرى (۲۰۰۷م) جوانب الضعف فى مهارات التعبير الشفهى لمدى طلاب المرحلة المتوسطة، فى الجوانب: الفكرية واللغوية والصوتية الملمحية الجسدية والشخصية. كما توصل إلى تكنى الطلاب فــى مهـارات التعبيـر الشفهى، وبالتحديد فى (۱۷) مهارة، وقدم برنامجاً مقترحاً لعــلاج المضعف لدى الطلاب.
- ودرس العبيد (٢٦٨ هـ) مبررات تعزيز ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ومهاراتهم الحوارية والأساليب المناسبة لتعزيز هذه الثقافة. وتوصل إلى أن من أبرز مبررات تعزيز ثقافة الحدوار لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة بناء شخصية المتعلم وزيادة خبراتسه العلمية، ومن أبرز مهارات الإعاد أن يتفق مع منطلقات ثابتسة ومهسارات تقيمه، وأن يلتزم بالفكرة الرئيسة لموضوع الحدوار والمهسارات اللفظيسة واللغوية له، والاستعمال الملائق مهنباً وأخلاقياً والمهسارات غيسر اللفظيسة وتجنب الانشغال عن المتحاورين ومهارات التأثير التركيز على نقاط الاتفاق وكثر من الاختلاف، ومهارات إنهاء الحوار تحديد نقاط الاتفاق والاختلاف بين المتحاورين، وأن الحوار من أهم الأساليب التعليمية.

ثانياً - الدراسات العربية:

تناولت هيام عطية (١٩٨٩م) أثر طريقة الحوار في التدريس على التحصيل والاحتفاظ في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الأول الثانوى فسى الأردن. وأظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات الملائسي درسسن موضوعات عن الفكر التربوى الإسلامي بطريقة الحدوار وبسين الطالبات

اللانى درسن بالطريقة المعروفة، وكانت الفروق لصالح طالبات المجموعـــة الأولى.

- ودرس شلبي (۱۹۹۱م) أثر استخدام عضو هيئة التدريس لطريقة المناقسشة في تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو مادة المناهج بكلية التربيسة ببنها فسى مصر. وتوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبيسة التي استخدم عضو هيئة التدريس طريقة المناقشة في تدريس الطلاب مسادة المناهج وفي اتجاهاتهم نحوها.
- وقدم الديرى (١٩٩٨م) إستراتيجية لتعمية قدرات الحوار والتعبير لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مادة اللغة العربية في البحرين، وتضمنت الإستراتيجية قدرات، مثل: التعبير، والكتابة، ونزويد المتعلم بفيات التحساور ومهسارات عرض الكتب والمقالات والقصص والنقد والتعبير أمام الأخرين، وكشف أن الطلاب قد عبروا عن أهمية ما تحققه الإستراتيجية، كما عبر أوليهاء أمسور الطلاب عن سرورهم بمحتواها، كما رحب بها العاملون في قطاع التعليم.
- وصممت منى اللبودى (۲۰۰۰م) برنامجاً لتتمية فنيات الحوار لدى طلاب
 المرحلة الثانوية بمصر، وفحصته للتأكد من فعاليته. وتوصلت إلى وجود
 فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في فنيات
 الحوار بين التطبيق القبلي والتطبيق التجريبي وفعالية البرنامج المقترح فسى
 تنمية فنيات الحوار، واختلافهم في ممارسة محتوى البرنامج كل على حدة.
- وقدمت ريح عبد العظيم (٢٠٠٤م) برنامجاً مقترحاً لتنمية مهارات الحــوار
 باللغة العربية لدى طالبات قسم الإعلام بجامعة عين شمس على ضوء مدخل

- التواصل اللغوى. وتبين لها فعالية البرنامج المقترح في تتمية جانبي المعرفة والأداء لمهارات الحوار لدى طالبات الإعلام.
- وأظهرت لولوة آل خليفة (٢٠٠٧م) عدداً مسن الأسساليب النسي يمكن أن تستخدمها المدرسة في تربية طلابها على التربية الحوارية، ومنها: الاستفادة من إمكانات المنهج التي تتوح للمعلم تغير دوره من ملقن للمعرفة إلى مهيسا الفرص للطلاب للتعلم والكتاب المدرسي الذي يعتمد على الخطاب الحسواري بدلاً من آحادي الاتجاه واستخدام طريقة المناقشة في التحريس وطرق التعلم، مثل: عروض البحث، وحل المشكلات، وحلقات النقاش، والعمل التعساوني، والاستجواب، ولعب الأدوار، والتقويم كالاستعانة بالحوار من معايير تقسويم الأداء، وتقويم الأوران، والتقويم الذاتي، ومجالس المدرسسة مثل مجالس الطلاب ومنتباتهم.

ثالثا - الدراسات الاجنبية:

- أظهر "مور" و"مولير" (Meyer,muller,1990) نتائج تقــويم كفــاءة تــدريس طلاب التعليم العالى بوساطة أسلوب الحوار والمناقشة، من خـــلال إظهــار مسئويات تجاوبهم مع أعضاء هيئة التدريس وردود أفعالهم كل على حدة فى أثناء التدريس.
- وحدد جانى " (Jane, 2004) أثر الحوار في النعليم باستخدام برنامج عن التفكير الإبداعي، وطبقه على طلاب عدد من المندارس. ووضع خطئة منهجية للبرنامج ومن بنودها يحدد المعلم مشكلة ما للطلاب ويطرح أسئلة عنها، ويترك الطلاب يقدمون حلولاً لها، ويعقب المعلم على منشاركاتهم، وتوفير بعض التجهيزات اللازمة للحوار الفاعل كتخصيص وقعت للحوار

ومواد، ومنح المعلمين المشاركين في البرنامج ومديرى المدارس والطلاب الغرصة كاملة التعبير بحرية عن آرائهم والرد عليهم باحترام، وتوصل إلى جدوى البرنامج في نتمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب.

- وبين جروسكي وزمانوه (Gorsky, & et al, 2004) جنوى استخدام أسلوب الحوار في تدريس مقرر الفيزياء للطلاب. إذ حدوا أن مثل همذه المقررات تقطلب طبيعتها التفاعل ثنائي الاتجاه بين المدرس والطلاب مسرة، وبين الطلاب أنفسهم مرة أخرى؛ بقصد التحصيل العلمي الأمثل لهم مسن خلال التشجيع على طرح الأسئلة وتقديم الأجوبة من أطراف الحوار في جو يسوده الاحترام المتبادل.
- كما حدد جروسكى وزملاؤه " (Gorsky & et al, 2005) التركيبة النظريسة للحوار المناسبة لمنظومة التدريس. وتوصلوا إلى أن الحوار الفعال لابد مسن أن يسير وفق منهجية محددة لتوجيه تفاعلاته بين أطرافه ليحقق أهداف استخدامه باعتباره بديلاً عن التدريس آحادى الاتجاه.
- و درس كاثى و المارى (Kathy, Mary, 2005) دور الحوار بين أعساء هيئة التدريس مختلفي الثقافات في إثراء العمل الجامعي سواء أكان في مسأل التدريس لم مجال البحوث أم مجال خدمة المجتمع في كلية التربية والخدمات البشرية بجامعة أوهايو الأمريكية. وأظهرا أن الحوار بين قيادات الكلية ساهم في لختيار نوعية مميزة من أعضاء هيئة التدريس القادرين على تنميسة وتطوير قيم الحوار الجيد مع طلابهم. وأوصت الدراسة بان تكون خطسة تنويع هيئات التدريس هدفاً لكل جامعة.

- وأظهرت "ميليسنت" (Millicent, 2005) جدوى الحوار بين الطلاب مختلفي الثقافات داخل جامعة" لديث كوان" (Edith Cowan) في غير ب أستر اليا، والبالغ عددهم (٢٢٥٠٠) طالب، منهم (٤٠٠٠) طالب مــن غيــر الأستر اليين، بنتمون إلى (٨٠) دولة، تنفيذاً لسياسة تنوع الطلاب التي تنتيجا الجامعات الأستر الية الجديدة، ومن سماتهم: أنهم غير المتفرغين، وأعمار هم ٢٥سنة فأكثر ، و من المعوقون والقائمون من مجتمعات لا تتحدث الإنجليزية، والقادمون من مناطق ذات خلفيات مهملة اجتماعياً واقتصادياً، والنساء من مناطق منطورة، وتوصيلت إلى أن أخذ الجامعة بهذه السياسة مــن شــانه أن يسيم بدور مهم في إقامة حوار فاعل بين الطلاب لمناقشة حاجاتهم اللازمية واهتماماتهم وجدوى الخطط الدراسية والإجراءات النتفينية ومعايير الجبودة المطبقة اعتماداً على مسلمة بأخذ بها التعليم العالى الأسترالي، و هي النظيرة إلى محاورة الأخرين على رأس الأوليات، كما توصلت إلى أهمية توجمه الجامعة نمو تأسيس مدرسة معنية بوضع التشريعات المنظمة لموار الثقافات بين الطلاب.
- و وقام الاتحاد الدولى للجامحات (I.A.U., 2005) بدراسة التعلم والحوار بسين الثقافات فى التعليم العالى كواحد من أوليات الاتحاد المطلوب أن يتم العمسل به فى رحاب جامعة "لاقال" بايطاليا (.Laval Un.) واستهدفت التعرف على مدى الأخذ بسياسة التعلم والحوار بين الثقافات وإمكانية تسصدير خبسرات جامعات الاتحاد للخارج، والصعوبات التي تقف أمام برنامج التعلم والحسوار بين الثقافات. وأظهرت أن (٧٧%) من جامعات الاتحاد تأخذ بأسلوب الحوار بين مدرسى وطلاب مختلفي الثقافات؛ بهدف تحسين الستعلم، بينمسا أجساب

(٨/%) من جامعات الاتحاد بعدم الأخذ بهذا الأسلوب، كما توصسل إلى أن الكثير من الجامعات يهتم بوجود برامج تبادل الخبرات فسى مجال المتعلم والحوار بين الثقافات مع جامعات ليست عضواً فسى الاتحاد، ومسن أهسم الصعوبات تدنى الاستفادة من السياسات القائمة، وغياب تواصلها، والنظرة للطلاب على أنهم على قدم المساواة فلا فرق بين الطلاب مختلفى الثقافات والطلاب المحليين.

- وقارن "بول وزملاؤه" (Paul & et, al, 2006) أداء مجموعة من الطلاب في تخصصي الفيزياء والكيمياء السماكنين بجامعة "آيسمرايل" الأمريكيسة (Israel Un.) يتلقون تعليمهم بوساطة الحوار بأداء مجموعة أخسري مسن الطلاب لا تسكن بالجامعة نفسها وتتلقى تعليمها عن بعد، وتوصلوا إلسي أن طلاب المجموعة الأولى الذين يجري بينهم حوار شخصي أي فيمسا بيسنهم، وحوار مع مدرسيهم لا يحملون مقررات دراسية ولديهم مهسارات الحسوار بخلاف طلاب المجموعة الأخرى.
- وربطت البسلي" و"جودى" (Leslie, Jody, 2008) العمل المثمر بسالحوار، وجعل هذه الفكرة مشروع المجتمع الأكاديمي المتحول إلى التحسرر مسن العنصرية في النظرة، والتعامل في جامعة "إيمورى" الأمريكية (Un.) وتولدت هذه الفكرة من الثقاء أسرة الجامعية الأكاديميية والإداريية والطلاب متناسين الاختلافات العرقية بينهم؛ بقصد مناقشة موضوعات تهم سمعة الجامعة، مثل: المنهج والقراءات والعلاقات التبادلية بينهم في إطسار أخلاقيات المهنة. وبلغ عدد المحاورات (٤٤) حواراً ، وحضره (١٦٤) فرداً من مختلف أعضاء هيئات التدريس والطلاب من مختلف تحصيصات

المجلد السابع عشر ----

الجامعة. وقد توصلا إلى تعلم أطراف هذه الحوارات قيماً للحوار ومنها الاحترام المتبادل بينهم، والثقة بما يقولون، وتنهادل الخبسرات والتجارب، وتقبل الأخر على الرغم من اختلاف عرقه، وضميط السنفس عنمد تنساول موضوعات كرفض البيض للزنوج.

التعليق على الدراسات السابقة:

بتضح من العرض السابق ما يلى:

- الاهتمام بدراسة الحوار على مختلف الصعد من حيث طبيعته ودوره في العمليــة التربوية والتعليمية بمؤسسات التربية فـــى المجتمـــع: الأســـرة، والمدرســـة، والجامعة، ووسائل الإعلام.
- تنوع تتاول الدراسات السابقة الحوار وفق معايير، فالدراسات وفق الهدف توجيد ببنها دراسات نظرية وأخرى تطبيقية. ودراسات وفق المنهج، وتوجد دراسات وصفية وأخرى تجريبية.
- تنفق الدراسة الحالية مع دراسة المغامسي (٢٠٠٤م) فسى الاهتمسام بالسشباب
 الجامعي، لكن تختلف الدراسة الحالية عنها في أنها تطبيقية على طالب الجامعة
 بالرياض، بينما الأخرى نظرية عامة على الشباب.
- نختلف الدراسة الحالية عن دراسة العبيد (٤٢٨ هـ) في أنها تتناول الحدوار
 كأسلوب تربوى من أساليب التربية الإسلامية، بينما الدراسة الأخرى تتاولت
 الحوار كثقافة وسبل تعزيزها. وطبقت الدراسة الحالية عل طلاب الجامعة بينما
 الدراسة الأخرى طبقت على طلاب المرحلة الثانوية.

- اهتمت بعض الدراسات العربية بتعرف أثر استخدام طريقة الحوار في تحسصيل
 الطلاب كدراسات: هيام عطية (۱۹۸۹م) وشلبي (۱۹۹۱م).
- اعتنت بعض الدراسات العربية بتصميم خطط وبرامج لتتمية مهارات الحاوار الجيد لدى الطلاب كدراسات: الديرى (١٩٩٨م) واللبودى (٢٠٠٠م) وريح عبد العظيم (٢٠٠٣م).
- تنفق الدراسة الحالية مع دراسة لولوة آل خليفة (۲۰۰۷م) في تحديد أساليب تنمية قيم الحوار لدى الطلاب، لكن تختلف الدراسة الحالية في تركيزها على طلاب الجامعة، بينما الأخرى ركزت على طلاب المدرسة.
- تناولت الدراسات الأجنبية أثر الحوار على التعليم مثل دراسات جانى" (, 2004 2004) و يُدرا و على التعليم مثل دراسات جانى" (, 2004 وأشره على طالب الجامعة مختلفي الثقافات مثل "كاثى" و "مارى" (Kathy, Marry, 2005)، وأثره على أعضاء هيئة التدريس مختلفي الثقافات مثل "ميليست" (2005 و الاتحاد الدولي للجامعات الأوربية (1.A.U, 2005) و المحلي" و "جودى" (1.A.U, 2005) بينما الدراسة الحالية تناولت مدى استخدام عضو هيئة التدريس لأداب التربية الحوارية مع طلابه وأساليب تنميتها بجامعات مدينة الرياض.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلي؛ نظراً لأنه الأنسب لأهسدافها. وهسو المنهج المعنى بوصف الظاهرة المراد دراستها كما هي موجودة بالفعل، وذلك بعد جمسع المجلد السابع عشر مستمد المجلد المسابع عشر مستمد المحلد المسابع عشر المحلد المسابع عشر المحلد المح

البيانات التى تتعلق بها وتحليلها ومناقشتها؛ للوصول إلى استنتاجات قد تسهم فى فهمها وتطويرها، كما يمكن أن تسهم فى تعميم النتائج علسى الظلواهر المماثلة (دويسدرى، ٢٠٠٢م).

مجتمع الدراسة:

طبقت الدراسة على جامعات مدينة الرياض، منها جامعتان حكوميتان، وهما جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعتان أهليتان، وهما جامعة الأمير سلطان وجامعة الإمامة. كما أخذت كليتين من كل جامعة، وبلسغ مجمسوع مجتمع الدراسة في زمن تطبيقها وهو الفصل الأول من العام ٢٤١هــــ ١٤٣٠هـــ (٤١٤) طالباً (عمادة القبول والتسجيل بكل جامعة، ٢٠٠٨م). والجدول التالي يوضح

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الجامعات والكليات

العدد	الكلية	الجامعة
711	كلية الأنظمة والعلوم السياسية	جامعة الملك سعود
1.91	كلية علوم الحاسب والمعلومات	
717	كلية العلوم	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
917	كلية اللغات والترجمة	
۳٦٠	كلية إدارة الأعمال	جامعة الأمير سلطان
١٣٤	كلية الحاسب الآلى	
۲٧٠	كلية إدارة الأعمال	جامعة اليمامة
۲	كلية الحاسب الألى	
	£1 £ A	المجموع

عينة الدراسة:

أخذت الدراسة بالعينة العشوائية الطبقية؛ وذلك لمناسبة هذا النوع مــن العينـــات لأهداف الدراسة. وتم اختيار أفراد العينة تبعاً للخطوات التالية:

- تحديد الفنات المتوافرة في مجتمع الدراسة. وقد تم ذلك في فنتين وفق التخصيص و هما:علمي وأدبي.
 - تحديد أفراد فئتي عينة الدراسة.
- تحدید نسبة مئویة موحدة لأفراد فنتی عینة الدراسة، وهی (۱۱%) ثم سحب عینة منتظمة من مجتمع الدراسة. وعلی هذا الأساس بلغ أفراد عینة الدراست (٤٤١) طالباً. والجدول التالی یوضع توزیع أفراد عینة الدراسة:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة

العدد	الكلية	الجامعة
٤.	كلية الأنظمة والعلوم السياسية	جامعة الملك سعون
104	كلية علوم الحاسب والمعلومات	
77	كلية العلوم	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
4.4	كلية اللغات والترجمة	
۳۸	كلية إدارة الإعمال	جامعة الأمير سلطان
10	كلية الحاسب الآلى	
79	كلية إدارة الأعمال	جامعة اليمامة
71	كلية الحاسب الآلى	
	££1	المجموع

خصائص عينة الدراسة:

• نوع التعليم:

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة على حسب نوع التعليم

نوع التعليم	العدد	النسبة %	
حكومي	448	٦٤,٤	
أهلى	104	7,07	
المجموع	133	1	

يوضح جدول (٣) توزيع عينة الدراسة على فئتى نوع التعليم، حيث جاء نصيب التعليم الأهلى التعليم الأكبر إذ بلغت نسبتهم (٢٤،٤،٣)، فنصيب التعليم الأهلى ونسبته (٣٠,٦٠٣).

• التخصص العلمي:

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة حسب التخصص

النسية %	العدد	التخصص
71,07	179	علمي
٦٨,٤٨	7.7	أدبى
١	٤٤١	المجموع

يظهر جدول (٤) توزيع عينة الدراسة على فنتى التخصص العلمي، إذ يمثــل طلاب التخصص الأدبى الأكثرية في الاستجابات حيث بلغت نسبتهم (٦٨,٤٨%) فطلاب التخصص العلمى وبلغت نسبتهم (٣١,٥٢%).

• المستوى الدراسي:

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

النسية %	العدد	المستوى الدراسى
٤,٣١	14	الأول
9,79	٤١	الثاني
Y1,44	9.4	الثالث
14,41	۸۳	الرابع
17,10	٥٨	الخامس
17,71	٦.	السادس
17,10	٥٨	السابع
0,77	40	الثامن
١	8 5 1	المجموع

يوضح جدول (٥) استجابات عينة الدراسة نحو فئات المستوى الدراسى، إذ يمثل طلاب المستوى الثالث الأغلبية حيث بلغت نسبتهم (٢١,٩٩ %)، يليهم طلاب المستوى الرابع إذ بلغت نسبتهم (٢٣,١٠)، فطلاب المسسوى السادس ونسبتهم (١٣,٦١%)، وطلاب المناويين الخامس والسابع ونسبتهم (١٣,١٥)، وطلاب المستوى الثان ونسبتهم (١٣,١٥)، وطلاب المستوى الثامن ونسبتهم (٧٦,٥%)، وأخيرا طلاب المستوى الأول ونسبتهم (٢٠,٥%)، وأخيرا طلاب المستوى الأول ونسبتهم (٢٠,٥%)، وأخيراً

● تقدير المعدل التراكمي:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب تقدير المعدل التراكمي

النسبة %	العدد	تقدير المعدل التراكمي
17,9	٧٩	ممتاز
77,V E	177	جيد جداً
۲۲,۵۱	171	ختر
ለ, ለ ξ	٣٩	مقبول
١	٤٤١	المجموع

يكشف جدول (٦) توزيع عينة الدراسة حسب تقدير المعدل التراكمي، إذ يمثل الطلاب الذين تقديرهم جيد جداً الأغلبية حيث بلغت نسبتهم (٢٦,٧٤%). ياييهم الطلاب الذين تقديرهم جيد ونسبتهم (٣٦,٥١%)، فالطلاب الذين تقديرهم ممتاز ونسبتهم (٣٦,٥١%)، وأخيراً الطلاب الذين تقديرهم مقبول ونسبتهم (٨,٨٤%).

• مستوى تعليم الأب:

جدول (٧) توزيع عينة الدراسة حسب مستوى تعليم الأب

النسبة %	العدد	مستوى تعليم الأب
٥,٢٢	77	أمي
9,91	٤٤	تعليم ابتدائى وما دون
۱۳,۸۳	71	تعليم متوسط
۱۷	Yo	تعليم ثانوى

77,77	17.	تعليم جامعي
17,79	YA	أعلى من جامعي
١	££1	المجموع

ببین جدول (۷) توزیع عینة الدراسة وفق مستوی تعلیم الأب، حیث یمثل الطلاب الذین آبائهم من ذوی التعلیم الجامعی الأكثریة فقد وصلت نـسبتهم (۲۹٫۲۳%)، ویلـیهم الطلاب من آباء تعلیمهم أعلی من جامعی ونسبتهم (۱۷٫۲۹%)، والطـلاب مـن آباء تعلیمهم ثانوی ونسبتهم (۷۱%)، والطلاب من آباء تعلیمهم متوسط ونـسبتهم (۱۲٫۸۳%)، وأخیـرأ فالطلاب الذین آبائهم من ذوی التعلیم الابتدائی ومـا دون ونـسبتهم (۹٬۹۸%)، وأخیـرأ الطلاب من آباء أمیین ونسبتهم (۷۰٬۹۸%).

● مستوى تعليم الأم:

جدول (٨) توزيع عينة الدراسة حسب مستوى تعليم الأم

النسبة %	العدد	مستوى تعليم الأم
18,4 4	77	أمية
AF,YY	1	تعليم ابتدائي وما دون
17,57	٥٥	تعليم متوسط
71,44	97	تعليم ثانوى
71,77	1.4	تعليم جامعي
۳,۸۰	۱۷	أعلى من جامعي
1	251	المجموع

يوضح جدول (٨) توزيع عينة الدراسة حسب مستوى تعليم الأم، فقد جاء الطنب الذين أمهاتهم من ذوات التعليم الجامعى فى صدارة أفرك العينة إذ بلغت نسبتهم (٣٤,٧٢)، يليهم الطلاب من أمهات تعليمهن ابتدائى وما دون حيث وصلت نسبتهم (٣٢,٢٢)، فالطلاب من أمهات تعليمهن ثانوى ونسبتهم (٣٢,٢٩٧)، فالطلاب من أمهات تعليمهن متوسط ونسبتهم أمهات تعليمهن متوسط ونسبتهم (٣١,٢٤٧).

إداة الدراسة:

صمم الباحث أداة هذه الدراسة، وهي استبانة مؤلفة من ثلاثة أجزاء، وهي:

- الأول، وهو خاص بالبيانات الأولية للطالب.وتتمثل في نوع التعليم، والتخصص،
 والمستوى الدراسي، وتقدير المعدل التراكمي، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم.
- الثاني، وهو خاص بآداب التربية بالحوار، وتضمن (٥٠) عبارة عـن الأداب مـع الطلاب وبلغ عدد العبارات الموجبة (٢٥) عبارة، وبلغ عـدد العبارات الـمالبة (٢٥) عبارة، وبلغ عـدد العبارات الـمالبة (٢٥) عبارة، وتقع في صفحات (٣، ٤، ٥، ٦).
- الثالث، وهو خاص بأساليب تتمية أسلوب التربية بالحوار، وتضمن (١١) عبارة عن
 هذه الأساليب، وتقع في صفحتي (٦، ٧).

مراحل وآداب التربية الحوارية:

فيما يلى مراحل الحوار والآداب التي رصدتها الدراسة في كل مرحلية مع عباراتي كل أدب بالترتيب الموجبة فالمعالبة، وذلك على النحو التالي:

● المرحلة الأولى: وهي قبل الحوار. وآدابها:

. حسن المقصد:

١- يحرص على إيصال المعلومات التي تتعلق بالموضوع إلى أذهان الطلاب بيسر.

ره م المجلد السابع عشر

- ٤- يهتم بحب الظهور أمام الأخرين ومدحهم له.
 - ـ الاعداد للموضوع:
- ١٠- يعرض المادة العلمية لموضوع الحوار بصورة ثرية..
- ١٥- يتناول المادة العلمية لموضوع الحوار بصورة ضعيفة.
 - . أهداف الحوار:
 - ٢٣- يعرفهم بأهداف الموضوع منذ بداية المحاضرة.
 - ٥٠- يتناول جزئيات الموضوع دون تعريفهم بأهدافه.
 - الالتزام بالوقت:
 - ٢٤- يحضر إلى القاعات الدراسية في المواعيد المحددة .
 - ٣٥- يتأخر في الحضور عن مواعيد محاضراته المقررة.
 - . الترحيب:
- ٢٥- يرحب بهم عند مخوله القاعة الدراسية من خلال السلام عليهم والاحتفاء بهم.
 - ٣٩- يظهر عليه الانزعاج عندما يدخل القاعة الدراسية.
 - المرحلة الثانية: وهي "في أثناء الحوار" و آدابها:
 - . الصبر:
 - ٢- يسعد من تحاور طلابه معه مهما طال زمنها.
- ٥- يتلفظ بكلمات غير مرضية عندما يرغب أحد الطلاب المشاركة في الموضوع.
 - . الرحية:
- ١١- يشعرهم بالرحمة وذلك من خلال لجوئه إلى تقديم التوضيح لما يريدونه بالحسني.
 - المجلد السابع عشر –

٢٦– يعرض المادة العلمية المتعلقة بالموضوع دون الاهتمام بتوضيح ما يصعب عليهم.

. الاحترام:

١٦- بمنحهم الاحترام اللازم الذي يستحقه كل واحد منهم.

٣٦- ينظر إليهم بتعالى بسبب كونه عضو هيئة تدريس.

. التواضع:

١٤- يتقبل مشاركاتهم عن الموضوع حتى وإن خالفت آراءه

٣٧- يرفض آرائهم المخالفة لأرائه.

. الإنصاف:

٧- يثنى على الذين يشاركون بآراء سديدة عن الموضوع.

١٧- يتجاهل الذين يشاركون بآراء وجيهة عن الموضوع.

، زُدید مرادع مناسق:

١٨- يوجههم إلى مراجع مناسبة للموضوع.

٢٩ - يتركهم بدون تحديد مراجع تثرى الموضوع.

، التدرج:

٨- يعرض الموضوع على شكل خطوات مبتدأ بالمعروف ثم ينتقل المجهول.

· ٤- يعرض الموضوع بدون توزيعه إلى جزئيات متتالية.

. ضبط المفردات:

٢٧- يحرص على تحديد معانى الكلمات الغامضة أو التي لها أكثر من معنى.

٩ : - يتجاهل توضيح الكلمات التي لها أكثر من معنى أو الغامضة.

٣٥٢ ----الجلد السابع عشر

. الأمانة العلمية:

٢٨- ينسب الأراء التي يستشهد بها عن الموضوع إلى أصحابها دون حرج.

٨٤- يصرف نظره عن نسبة الأراء عن الموضوع لأصحابها.

. الانصات:

٣٠- يمنحهم فرصاً متكافئة لعرض أرائهم بدون تلميح بالرغبة في التدخل.

٥٥ - يقاطعهم في أثناء مداخلاتهم.

. الالتزام بالوقت:

١٩- ينظم زمن المحاضرة رغبة منه في منحهم فرص متكافئة للمشاركة.

٣٤- يخصص زمن المحاضرة ليعرض فيه جزئيات الموضوع دون الاهتمام بمنحهم فرص للمشاركة.

. ضرب الأمثلة:

٣٨- يستشهد بأمثلة من اهتماماتهم ليوضح لهم جزئيات الموضوع.

٧٤ - يتجاهل ذكر أمثلة من اهتماماتهم بقصد توضيح جزئيات الموضوع.

. التشبيع:

 ١٢- يشجع أصحاب الأراء الضعيفة على الاستمرار في التفاعيل معه في أشهاء المحاضرة.

١٤- يتجاهل الطلاب الذين يسهمون بأراء ضعيفة .

. ضبط النفس:

٢١- يترفع عن هفواتهم التي قد تحنث منهم في أنتاء المحاضرة.

٣٣- يحاسبهم على ما يصدر عنهم حتى أصغر الهفوات.

المجلد السابع عشر ---

. التقيد بالتعليمات:

٢٢- يتقيد بالتعليمات التي يدعوهم إلى الالتزام بها.

٢٤- يتجاهل التعليمات التي يدعو هم إلى الالتزام بها.

● المرحلة الثالثة: ما بعد الحوار، وآدابها:

. الشكر:

٣- يشكرهم على حسن الاستماع ونتوع المشاركات.

٣٠- يسكت عن توجيه كلمات الثناء لهم على مشاركاتهم المنتوعة.

. الاستذار:

٦- يعتذر لهم عن أية سلبيات قد تحدث منه في أثناء المحاضرة.

٣١- يسكت عن الاعتذار لهم عن أية سلبيات قد تحدث منه.

. النقد الذاتى:

٩- يحثهم على الاعتماد على أنفسهم في تحديد أخطائهم ووضع الحلول.

١٣ - يتركهم بدون تشجيع للاعتماد على أنفسهم في تحديد أخطائهم ووضع الحلول.

. إثارة روح المنافسة العلمية:

٣٢ يثير المنافسة الشريفة بينهم للاستعداد العلمي عن الموضوع.

\$ ٤- يركز اهتمامه على طلاب محديين ليتفاعلوا معه في القاعة.

: قبيغا بنبن.

٣٤- يتكلم أمامهم عن طلاب آخرين بالتي هي أحسن.

٤٣- يذكر أمامهم أخطاء طلاب آخرين بنون حاجة.

المعيار في هذه الدراسة:

حدد الباحث معياراً إحصائياً؛ وذلك لبتم على ضوئه اختيار العبارات التي تستحق وصف أنها مفعلة أم العكس. ويتمثل هذا المعيار في تحديد قيمة متوسط بمقدار (٢,٥٠٠) فما فوق سواء مع عبارات المحور الأول الذي يتعلق بآداب التربيسة بسالحوار بمراحلسه الثلاث ومع عبارات المحور الثاني الذي يتعلق بأساليب نتمية آداب التربية بالحوار.

صدق الأداة :

أخذت هذه الدراسة بنوعين من الصدق، وهما:

(١) صدق المحكمين:

عرض الباحث أداة هذه الدراسة على مجموعتين من المحكمين، الأولى وهيى خاصة بالطلاب، إذ عرض على (١٠) طلاب بواقع طالبين من كل كلية شملتهم الدراسة، بالإضافة إلى طالبين من كلية المعلمين بالرياض؛ بقصد تعرف مدى مناسبة العبارات لهم وتوافرها في حياتهم الدراسية داخل القاعات، والثانيسة وهي خاصية بسالخبراء في تخصصات التربية من كلية المعلمين وكلية التربية بجامعة الملك سعود؛ بغرض تعرف مدى وضوح العبارات ومناسبتها مع إمكانية إجراء التعديلات إذا توافرت. وقد عدل الباحث الملاحظات التي تغضل بها الأخوة من المجموعتين.

(١) صدق الإتساق الداخلى

قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب الجامعات الموضحة في الحد المكاني للدراسة، لحساب صدق الاتساق الداخلي بين

درجتى محورى الاستبانة والدرجة الكلية والارتباطات الداخلية للمحسور الأول ومعامسل الارتباط بين درجة عبارات المحور الثانى والدرجة الكلية فسى الأداة باسستخدام معامسل الارتباط لبيرسون. وكانت النتيجة تشير إلى صلاحية الأداة للاستخدام، وتوضح الجداول التالية ذلك:

جدول ٩-أ) معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلي بين درجتي محوري الأداة والدرجة الكلية

مستوى الدلالة	درجة معامل الارتباط	محورا الأداة	
٠,٠١	.,909	آداب التربية بالحوار	المحور الأول
٠,٠١	.,٧٩٩	أساليب تنمية التربية بالحرار	المحور الثاني

جدول (٩-ب) معامل ارتباط بيرسون للارتباطات الداخلية للأداة

الدرجة الكلية	المرحلة الثالثة	المرحلة الثانية	المرحلة الأولى	المحور	
			1,,,,	المرحلة الأولى	المعور
		1,	**.,٢٠١	المرحلة الثانية	الأول
	١,٠٠٠	•.,877	*•,٣٦٨	المرحلة الثالثة	ļ
1,	۰,۰۷٥	* . , 9 . 9	٠,١٤١	الدرجة الكلية	

^{**}دال عند ٥٠٠٠

^{*}دال عند ١٠٠٠

جدول (٩-ج) معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل عبارة في المحور الثاني والدرجة الكلية

درجة معامل الارتباط	العبارة
٠,٦٩٧	١
٠,٦٦٨	۲
٠,٧٣٤	٣
٠,٥٥٣	٤
.17,.	o
٠,٤٤٧	1
۰٫۳۰۱	Y
۰,۷٥٩	٨
1,501	9
٠,٤٧٠	1.
٠,٦٢٣	11

[°]دالة عند ١٠٠٠

ثبات الأداة:

كما طبق الاستبانة على العينة الاستطلاعية ذاتها؛ لحساب ثبات محسورى الأداة وثبات عبارات كل محور باستخدام معامل الفا-كرونياخ، وكانت النتيجة النهائية تشير إلى صلاحية الأداة للاستخدام، يوضح الجدول التالى ذلك:

جدول (١٠) معامل الفا-كرونباخ لثبات الأداة

درجة معامل الفا-كرونباخ	محورا الأداة	
۱۹۷۰،	أداب التربية بالحوار	المحور الأول
٠,٨٠٠	أساليب تنمية التربية بالحوار	المحور الثانى

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- التكرارات والنسب المنوية لاستجابات عينة الدراسة نحو متغيراتها.
 - - معامل "الفا-كرونباخ" لثبات الأداة.
- المتوسطات الحسابية والاتحرافات المعيارية لاستجابات عينــة الدراســة نحــو عبارات محورى الأداة.
- تحليل التباين آحادى الاتجاه للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات محورى الأداة بفعل متغيرات: المسستوى الدراسي ونقدير المعدل التراكمي ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم.
- اختبار "ت" للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات محورى
 الأداة بفعل نوع التعليم والتخصص.
 - اختبار "شيفيه " لتحديد مصدر الفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة.

تطيل نتائم الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول:

ما مدى استخدام عضو هيئة التدريس لأداب التربية بالحوار من وجهــة نظــر طلاب جامعات بمدينة الرياض؟ يوضع جدول (۱۱) المئوسطات الحسسابية والانحرافسات المعياريسة والرئسب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المحور الأول والذي يتعلق بأداب مراحل التربيسة بالحوار:

(۱-۱) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية والرئب الاستجابات عينــة الدراســة
 نحو عبارات المرحلة الأولى والخاصة بالأداب قبل الحوار

جدول(۱۱-أ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلة الأولى الآداب قبل الحوار

الترتيب	الانحراف	المتوسط	العبارة	رقم
	المعياري	التسابى		العبارة
الأول	.,01090	۲,۷۳۰۰	يحرص على ايصال المعلومات التي تتعلق	١
			بالموضوع إلى أذهان الطلاب.	
السادس	۰,۷۸۷۲۹	1,82	يهتم بحب الظهور أمام الأخرين ومدحهم له.	٤
الثالث	٠,٥٩٠٤١	Y,0Y++	يعرض المادة العلمية للموضوع بصورة ثرية.	١.
الثامن	۱٫۷۳۷۱۱	1,71	يتناول المادة العلميــة للموضـــوع بــصورة	10
		v	ضعيفة.	
الثاني	.,7017£	۲,٦٠٠٠	يعرفهم بأهداف الموضوع منذ بدايسة	77
			المحاضرة.	
الرابع	٠,٧١٥٢٠	۲,0٦٠٠	يحضر إلى القاعة الدراسية في المواعيد	7 5
			المحددة.	

الترتيب	الانحراف	المتوسط	العبارة	رقم
	المعيارى	الحسابى		العبارة
الخامس	.,10750	۲,۳۳۰۰	يرحب بهم عند دخوله القاعة الدراسية من	45
			خلال السلام عليهم والاحتفاء بهم.	
التاسع	۲3۷۱۷,۰	1,28	يتأخر في العضور عن مواعيد معاضرات	۳٥
			المقرر.	
السابع	۰۸۷۲۷۸۰	1,77	يظهر عليه الانزعاج عندما يسنخل القاعسة	٣٩
			الدراسية.	
السادس	۰٫۸۳۷۰۰	1,8500	يتناول جزئيسات الموضسوع دون تعسريفهم	٥,
			بأهدافه.	

يوضح جدول (۱۱-أ) استجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلة الأولى والتي تختص بآداب ما قبل الحوار، والتي يفعلها عضو هيئة التنزيس في القاعة الدراسية، فقد جاءت العبارات التي تتضمن معاني الأداب الموجبة وهي: (۱، ۲۳، ۲۰، ۲۰) فسى صدارة عبارات المرحلة ذاتها. إذ بلغ متوسط استجاباتها نحو حرص عضو هيئة التدريس على إيصال المعلومات التي تتعلق بالموضوع إلى أذهان الطللاب أعلى متوسطات استجاباتها نحو عبارات هذه المرحلة حيث وصل (۲،۷۳۰۰)، ويليه متوسط استجاباتها نحو تعريفه بأهداف الموضوع منذ بداية المحاضرة حيث بلغ المتوسط (۲،۲۰۰۰)، وعرضه المادة العلمية للموضوع بصورة ثرية (۲,۵۰۰)، وحضوره القاعة الدراسية في المواعيد المحددة ومتوسطها (۲،۷۰۰۰).

المجلد السابع عشر-

ويأتى متوسط العبارة الموجبة (٢٥) بعد هذا الترتيب ولكن بــصور منخفــضة، وذلك وفق معيار الدراسة، ونصها: يرحب بهم عند دخوله القاعة الدراســية مــن خـــلال المسلام عليهم والاحتفاء بهم إذ بلغ (٢,٣٣).

ويوضح الجدول ذاته استجابات عينة الدراسة نحو العبارات التي تتضمن معساني للأداب السالبة التي يطبقها عضو هيئة التدريس في القاعة الدراسية ولكن بصورة متدنية.

وبالنظر في متوسطات العبارات الموجبة والعبارات السالبة بوجه عام يتسضع أن متوسطات المجموعة الثانية، وهذا يعني أن عضو هيئة التدريس في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن مسعود الإسسلامية وجامعة الأمير سلطان وجامعة اليمامة يأخذ بأداب ما قبل الحوار ولكن بسصورة غيسر مرضية.

وبإعادة النظر في متوسطات العبارات الموجبة، يظهر أن عضو هيئة التحديس في هذه الجامعات ركز اهتمامه على الأداب التالية للحدوار: الحدرص على السحال المعلومات التي تتعلق بالموضوع إلى أذهان الطلاب، وتعريفهم بأهداف الموضوع منذ بداية المحاضرة، ويعرض المادة العلمية للموضوع بصورة ثرية، ويحضر إلى القاعمة الدراسية في المواعيد المحددة، وقد يفسر ذلك في أنه مقتنع بأن هذه الأداب واجب فعلها مع الطلاب في مرحلة ما قبل الحوار، لذلك لم يعط الترحيب بهم عند دخولمه القاعمة الدراسية من خلال السلام عليهم والاحتفاء بهم الاهتمام اللازم.

وقد أشارت كتابات عديدة إلى النتائج التي وردت فقد عرض طنطاوي (١٩٩٨م) والعودة (٢٠٠٣م) عدداً من الأداب، والتي من المناسب على عصو هيئة التسدريس استخدامها في القاعة الدراسية، مثل: لخلاص النيسة، كما حسدت دراسية المغامسي (٢٠٠٤م) آداباً للحوار مع الشباب كوضوح الهدف والعلم والسنمكن من الموضوع،

و أظيرت دراسة "جانى" (Jane, 2004) أثر الحوار على تعليم طلاب الملدرس إذا تو افريت له مقومات مثل تخصيص وقت له، وأشارت دراسة "جروسلكى وزمالاؤه" (Gorsky, & et al, 2004) عن جدوى استخدام أسلوب الحوار فى سدريس مقرر الفيزياء للطلاب؛ بقصد الارتقاء بتحصيلهم العلمى من خلال التشجيع على طرح الأسائلة وتقديم الأجوبة من أطراف الحوار فى جو يسوده الاحترام المتبادل.

وحددت دراسة "جروسكي" وزمـــــلاؤه (Gorsky, & et al, 2005) التركيبـــة النظرية للحوار المناسب لمنظومة التدريس وتوصلت إلى أن الحوار الفاعل الابد مـــن أن يسير وفق منهجية محددة مهمتها توجيه تفاعلاته بين أطرافه.

(۲-۱) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلة الثانية والخاصة بالأداب في أثناء الحوار:

جدول (١١-ب) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلة الثانية والخاصة بالأداب فى أثناء الحوار

الترتيب	الانحراف	المتوسط	المبارة	رقب
	المعيارى	الصابى		العبارة
الثاثث	۸٬۷۸۲,۰	۲,00	يسعد من تحاور طلابه معه مهما طال زمــن	۲
			الحوار.	
الثاني	.,٧١٥٢٠	******	يتلفظ بكلمت غير مرضية عندما يرغب أحد	2
			الطلاب المشاركة في الموضوع.	
الأول	Ve/37,•	۲,٦٥٠٠	يثنى على الذين يشاركون بآراء ســديدة عـــن	v
			الموضوع.	

الترتيب	الانحراف	المترسط	العبارة	رقم
	المعياري	الصابى		العبارة
السادس	۰,٦٢٧٥٧	۲,٤٩٠٠	يعرض الموضوع على شكل خطوات مبتـــدأ	٨
			بالمعروف ثم ينتقل إلى المجهول.	
الناسع	۸۲3 ۲۷,۰	۲,٤٣٠٠	يغمر هم بالعطف وذلك من خلال لجوءه إلىسى	11
			تقديم التوضيح لما يردونه بالحسني.	
التلبع	•,٧٢٨٢٩	۲,٤٣٠٠	ينقبل مشاركاتهم عن موضوع اللقاء حتى وابن	14
			خالفت أراءه.	
الثاني	۸۶۲۸۲,۰	۲,٥٦٠.	يمنحهم الاحترام اللازم الذي يستحقه كل واحد	17
			متهم،	
الثامن	18737,+	Y,££	يتجاهل الطلاب الذين يشاركون بأراء وجيهة	۱۷
			عن الموضوع.	
الثانى عشر	•,٧٢٧٨•	7,72	يوجههم إلى مراجع مناسبة للموضوع.	١٨
التاسع عشر	1,81114	Y,19	ينظم زمن اللقاء رغبة منه في منحيم فرصاً	19
			متكافئة للمشاركة.	
الثامن عشر	۰٫۷٤۲۰۷ ۲٫۲۱۰۰ الثامن عشر		يترفع عن هفواتهم التي تحدث منهم في أنتــــاء	۲۱
			المحاضرة.	
، ۲٫۰٤۰۰ الرابع		7,08	يتقيد بالتعليمات التي يدعوهم إلى الالنزام	77
			ابها.	

الترتيب	الاتحراف	المتوسط	العبارة	رقم
	المعيارى	الحسابى		العبارة
السايع عشر	.,٧٨٩٥١	۲,۲۳۰۰	يعرض المادة العلمية المتعلقة بالموضوع دون	77
			الاهتمام بتوضيح ما يصمعب عليهم.	
السابع	.,٧١٧٤٦	۲,٤٨٠٠	يحرص على تحديد معساني الكلمسات التسي	۲۷
			تصعب عليهم أو التي لها أكثر من معني.	
الحادى عشر	۸,۷۱۵۹۸	۲,۲۵۰۰	ينسب الآراء التي يستشهد بها فسى القاءات	۲۸
			معهم إلى أصحابها دون حرج.	
الثامن عشر	·,VAYT	۲,۲۱۰۰	يتركهم بدون تحديد مراجع تثرى الموضوع.	44
الثاني عشر	٠,٧٢٧٨٠	7,75	يمنحهم فرصأ متكافئة لمرض أراثهم بسنون	۲.
			تلميح بالرغبة في التدخل.	
السانس عشر	٠,٨٠٨٧٢	۲,۲۰۰۰	يحاسبهم على كل ما يصدر عنهم حتى أصغر	rr
			الهفوات.	
العاشر	·,V9Y9A	7,77	ينظر اليهم بتعالى بسبب كونه عضو هيئة تدريس.	73
العشرون	•,41٧14	۲,۱۷۰۰	يرفض أرائهم المخالفة لأراثه.	۳۷
الخامس	۲۰۲۳۷,۰	7,07	يستشهد بأمثلة من اهتماماتهم ليوضمح لهم	۲۸
			جزئيات الموضوع.	
العشرون	.,٧٧٩٢١	۲,۱۷۰۰	يعرض الموضوع بدون توزيعه إلى جزنبات	٤٠
			منتالية.	

	الانحراف	المتوسط		رقم
الترتيب	المعيارى	الحسابى	العبارة	
السادس عشر	۳۷۸۰۸,۰	۲,۲۰۰۰	يتجاهل الطلاب الذين يسهمون بأراء ضعيفة.	٤١
الثالث عشر	٠,٧٥٨٦٩	7,7	يتجاهل التعليمات التى يدعوهم إلى الالتــزلم	٤٣
			.la	
الحادي	٠,٨٦٤٨٠	Y,11	يقاطعهم في أثناء مداخلاتهم.	10
والعشرون				
الثاني	۳۷۲،۸۰۹۷۳	1,47++	يخصص زمن اللقاء ليعرض فيسه عناصسر	٤٦
والعشرون			الموضوع دون الاهتمام بمستحهم فسرص	
			المشاركة.	
العاشر	١,٨١٠٥٤	7,77	لا يذكر أمثلة من البيئة ليوضح لهسم بعسض	٤٧
			عناصر الموضوع.	
الرابع عشر	۰,۷٦٩٣٠	۲,۲۹۰۰	يصرف نظره عن نسبة الأراء عن الموضوع	4.4
			لأصحابها.	
الخاس عشر	٠,٨٢٤١٣	7.77.1	يتجاهل توضيح الكلمات التي لها أكثسر مسن	٤٩
			معنى أو الغامضة.	

يوضح جدول (١١-ب) استجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلـة الثانيـة، وهي تختص بالأداب التي يأخذ بها عضو هيئة التتريس في القاعة الدراسية فـي أنتاء الحوار. فقد جاءت العبارات التي تتضمن معاني موجبة للأداب وهـي (٧، ١٦، ٢، ٢٢، ٢٨) في صدارة عبارات هذه المرحلة. إذ بلغ متوسط استجابات العينة نحو ثناء عـضو المجلد السابع عشر

هيئة التدريس على الذين يشاركون بآراء سديدة عن الموضوع (٢,٦٥٠٠)، بليه متوسط استجاباتيا نحو منحيم الاحترام اللازم الذي يستحقه كل واحد منهم (٢,٥٦٠٠)، فسعادته من تحاور طلابه معه مهما طال زمن الحوار (٢,٥٠٠٠)، وتقيده بالتعليمات التي يدعوهم إلى الانتزام بها (٢,٥٤٠٠)، واستشهاده بأمثلة من اهتماماتهم ليوضح لهم جزئيات الموضوع (٢,٥٣٠٠).

ثم تتوالى العبارات التى تتضمن آداباً موجبة وأرقامها (٨، ٢٧،١١، ٢٤، ٢٨، ٢٨، ١٨،٣٠ ولكن بمتوسطات منخفضة، وذلك وفق معبار هذه الدراسة، وهي على النريب:

يعرض الموضوع على شكل خطوات مبتدأ بالمعروف ثم ينتقل إلى المجهول (٢٠٤٩٠٠)، ويحرص على تحديد معانى الكلمات التى يصعب عليهم أو التى لها أكثر من معنى (٢,٤٨٠٠)، ويغمرهم بالعطف وذلك من خلال لجوئه إلى تقديم التوضيح لما يرينونه بالحمنى (٢,٤٣٠٠)، وينقبل مشاركاتهم عن موضوع اللقاء حتى وإن خالف ت آراءه (٢,٤٣٠٠)، وينسب الآراء التى يستشهد بها فى اللقاءات معهم إلى أصحابها دون حرج (٢,٣٥٠٠)، ويوجههم إلى مراجع مناسبة للموضوع (٢,٣٤٠٠)، ويمنحهم فرصساً متكافئة لعرض آرائهم بدون تلموح بالرغبة بالتدخل (٢,٣٤٠٠)، ويترفع عن هفواتهم التى تحدث منهم فى أثناء المحاضرة (٢,٢١٠٠)، وينظم زمن اللقاء رغبة منه فسى مستحهم فرصاً متكافئة للمشاركة (٢,١٩٠٠)، وينظم زمن اللقاء رغبة منه فسى مستحهم فرصاً متكافئة للمشاركة (٢,١٩٠٠).

ويوضح الجدول ذاته استجابات العينة نحو العبارات التي تتضمن معاني سالبة للأداب في هذه المرحلة، إذ جاءت العبارة رقم (٥) في مقدمة العبارات الـسالبة، إذ بلـــــغ ثم نتوالى العبارات الأخرى وأرقامها (١٧، ٣٦، ٤٧، ٤١، ٤٨، ٤٩، ٣٣، ٤١. ٢٦، ٢٩، ٣٧، ٤٠، ٤، ٤٠) ولكن بمتوسطات منخفضة، وهي على الترتيب:

يتجاهل الطلاب الذين يشاركون بآراء وجبيهة عن الموضوع (٢،٤٤٠٠)، وينظر لهم بتعالى بسبب كونه عضو هيئة تدريس (٢،٢٦٠٠)، ولا يذكر أمثلة من البيئة ليوضيح لهم بعض عناصر الموضوع (٢,٣٦٠٠)، ويتجاهل التعليمات التى يدعوهم إلى الالتسزام بها (٢,٢٠٠٠)، ويصرف نظره عن نسبة الآراء عن الموضوع لأصدابها (٢,٢٩٠٠)، ويحاسبيم ويتجاهل توضيح الكلمات التى لها أكثر من معنى أو الغامضة (٢,٢٢٠٠)، ويحاسبيم على كل ما يصدر عنهم حتى أصغر الهفوات (٢,٢٠٠٠)، ويتجاهل الطلاب المنين يسهمون بآراء ضعيفة (٢,٢٠٠٠)، ويعرض المادة العلمية المتعلقة بالموضوع دون الاهتمام بتوضيح ما يصعب عليهم (٢,٢٣٠٠)، ويتركم بدون تحديد مراجع تشرى الموضوع (٢,٢١٠٠)، ويرفض آرائهم المخالفة الآرائه (٢,١٧٠٠)، ويعرض الموضوع بدون ويخصص زمن اللقاء ليعرض فيه عناصر الموضدوع دون الاهتمام بمنحهم فسرص المشاركة (١٩٠٠٠).

وبالنظر فى متوسطات العبارات الموجبة والعبارات السالبة بوجه عام، يتضح أن متوسطات المجموعة الثانية، وهذا يعسى أن عضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سمعود الإسمالية وجامعة الأمير سلطان وجامعة اليمامة بأخذ بالأداب في أثناء الحوار بصورة مقلة.

وبإعادة النظر في متوسطات العبارات الموجبة، يظهر أن عضو هيئة التسدريس في هذه الجامعات أولى اهتمامه للأداب التالية: الثناء على الذين يشاركون بسآراء سسديدة عن الموضوع، ومنحهم الاحترام اللازم الذي يستحقه كل واحد منهم، ويسعد من تحاورهم معه مهما طال زمن الحوار، ويتقيد بالتعليمات التي يدعوهم إلى الالتزام بهسا، ويستسشهد بأمثلة من اهتماماتهم ليوضح لهم جزنيات الموضوع. وقد يفسر ذلك في أنه مقتتسع بسأن الآداب التي يأخذ بها في أثناء الحوار الازمة الإضفاء عامل التشويق لهم ليحل محل السسام والملل، لذلك لم يهتم بالأداب التالية على أهميتها:

يعرض المادة على شكل خطوات مبتدأ بالمعروف شم ينتقسل إلى المجهول، ويحرص على تحديد معانى الكلمات التي يصعب عليهم أو التي لها أكثسر مسن معنى، ويتقبسل ويغمرهم بالعطف وذلك من خلال لجونه إلى تقديم التوضيح لما يردونه بالحسنى، ويتقبسل مشاركاتهم عن موضوع اللقاء حتى وإن خالفت آراءه، وينسب الأراء التي يستشهد بها في اللقاءات معهم إلى أصحابها دون حرج، ويوجههم إلى مراجع مناسبة للموضوع، ويمنحهم فرصاً متكافئة لعرض آرائهم بدون تلميح بالرغبة في التنخل، ويترفع عن هفواتهم التي تحدث منهم في أثناء المحاضرة، وينظم زمن اللقاء رغبة منه في منحهم فرصاً متكافئسة للمشاركة.

وقد أشارت إلى هذه النتائج كتابات، كدراسة المغامسي (٢٠٠٤م) التي توصيلت إلى آداب للحوار مع الشباب مثل حسن الاستماع وضبط السنفس. ودراسية المغامسي (٢٠٥هـ) التي أظهرت دور الحوار في توثيق العلاقة بين المعلمين وطلابهم. ودراسية العبيد (٢٠٤هـ) التي أكنت على عدة مهارات للحوار كتجنيب الانسشغال عين المعاورين. ودراسة "ليسلي" و"جودي" (Leslie, Jody, 2008) التي كيشفت عين

جدوى أخذ جامعة "إيمورى" الأمريكية عرفاً أكاديمياً وهو إقامة جوار مستمر بين أســرة الجامعة الأكاديمية والإدارية والطلاب من مختلف الثقافات الذى حقق عوائد مثـــل ضــــبط النفس وتقبل الطرف الآخر والاحترام المتبادل والثقة بالجميع.

(٣-١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلة الثالثة والخاصة بالأداب بعد الحوار:

جدول (١١-ج) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرئب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلة الثالث والخاصة بالأدلب بعد الحوار

انترتيب	الأثمراب المعواري	المئوسط العسابى	العدرة	رقم العبارة
	المستوار ي	- Commission		
الأول	********	Y,01	يشكرهم على حسن الاستماع وتنوع المشاركات.	٣
انشامي	1,17617	Y,£9	يعتسر لهم عن أية سلبيك قد تحدث منه في أثناء المحاضرة.	٦
التاسع	+,2++19	1,14	يعثبد على الاعتداد على أنفسهد في تعديد لقطساتهم ووضسع	٩
			العنول.	
ائسامع	1,A1 EYA	1,8111	لا يحثيم على تحديد جوانب الصعف لديهم ووضع العلول.	15
الغامس	75.34,.	1,14	لا يهتم بترجيه كنمات الشاء للطلاب على مشاركاتهم للمنتوعة في	٧.
]			نهاية اللقاء.	
الثامن	P7704,.	1,79	لا يعتذر لمهم عن أية سلبيك قد تمنث منه.	r)
تثلث	7.734,.	۲,٤٣٠٠	يثير روح المنافسة الشربعة بينهم للاستعداد العلمي عن الموضوع.	4.4

الثانى	11348,.	Y, £4 + +	يتكثم أمامهم عن طلاب أغرين بالتي هي أحسن.	r <u>i</u>
الرابع	7.1.6,1	۲,۰۰۰	لا يترند من نكر أخطاه طلاب معينين أسام طلاب احربي.	٤٣
السادس	.,40140	1,45	يركز اهتمامه على طلاب محندين ليتفاعلوا معه في القاعة.	Ł.

يوضح جدول (۱۱-ج) استجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلـة الثالثـة، التي تتعنق بالأداب بعد الحوار التي يفعلها عضو هيئة التدريس مع طلابـه فــى القاعــة الدراسية، حيث جاءت عبارة (۳) في صدارة العبارات التــي تتـضمن معــاني لــالأداب الموجبة، ونصها أن عضو هيئة التدريس يشكر طلابه علــي حــمن الاسـتماع وتتــوع المشاركت، إذ بلغ متوسطها (٢٠٤٠٠).

ثم تتوالى العبارات في المرحلة ذاتها وأرقامها (٢، ٣٢، ٣٢) ولكن بمتوسطات منخفضة وذلك على ضعوء معيار هذه الدراسة، وهي على الترتيب: يعتنر لهم عن أبه سلبيات قد تحدث منه في أثناء المحاضرة (٢،٤٩٠٠) ويتكلم أمامهم عن طسلاب آخرين بثنى هي أحسن (٢،٤٩٠٠)، ويثير روح المنافسة الشريفة بينهم للاستعداد العلمي عن الموضوع (٢,٤٣٠٠)، ويحثهم على الاعتماد على أنفسهم في تحديد أخطائهم ووضع الحلول (١,١٩٠٠).

كما يوضح الجدول ذاته استجابات العينة نحو العبارات التسى تتسضمن معانى للأداب السالبة ولكن بمتوسطات متدنية.

وبالنظر في متوسطات العبارات الموجبة والعبارات السالبة بوجه عام، يتضبح أن متوسطات المجموعة الأولى أعلى من متوسطات المجموعة الثانية، وهذا يعنى أن عضو هيئة التدريس في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعــة الأمير سلطان وجامعة اليمامة يمارس آداب ما بعد الحوار.

وبإعادة النظر في متوسطات العبارات الموجبة، يظهر أنه في هذه الجامعات مقصر في تغيل آداب ما بعد الحوار، وبالتالى لا يؤديها بالصورة المرغوب فيها، الأمسر الذي جعل العينة تستجيب لعبارات الأداة بهذا المستوى. إذ ركز في اهتمامه علىي شكر المطلاب على حسن الاستماع وتنوع المشاركات. وقد يفسر ذلك في اهتمامه بالناحية العلمية في الحوار وما عداها لا يعنيه، لذلك فإن اعتذاره عن أية سلبيات قد تحدث منه في أثناء المحاضرة، وتكلمه أمامهم عن طلاب آخرين بالتي هي أحسن، وإثارته روح المنافسة الشريفة بينهم للاستعداد العلمي عن الموضوع، وحثهم على الاعتماد على أنفسهم في تحذيد أخطائهم ووضع الحلول، كل هذه الآداب لم تحظ بالعناية لللازمة.

وأشارت كتابات إلى هذه النتيجة كدراسة المغامسي (١٤٢٥) التي عرض فيها أداباً للحوار الجيد ومنها الشكر والثناء. ودراسة "كاثي" و "ماري" (Kathy, Mary) حيث أظهرتا جدوى توجه كلية التربية والخدمات الإنسسانية بجامعة "أوهسابو" الأمريكية من إقامة حوار بين أعضاء هيئة التريس؛ لأجل الاختيار السليم لهم ليكونسوا قادرين على الأخذ بأداب الحوار مع الطلاب.

إجابة السؤال الثانى:

ما الأساليب التي يستخدمها عضو هيئة التدريس لتنمية آداب التربية بالحوار من وحية نظر طلاب جامعات مدينة الرياض؟

يوضح جدول (۱۲) المتوسطات الحسمابية والاتحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المحور الثاني الذي يتعلق بأساليب تنميسة أداب النربية بالحوار:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والاتحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المحور الثاني الذي يتعلق بأساليب تتمية أداب التربية بالحوار

الترتيب	الانحراف	المتوسط	الميارة	رقم
	المعيار ي	الحسابى	3,-	العبارة
الثامن	4,47702	*,	يسمح للطلاب بالمذاقشة مع بمضهم البعض حول الموضوع	,
			تحت إشرافه.	
السابع	££77A,1	٧,٠٠٠	يحيطهم بالمعلومات التي تتعلسق بأحبداث السساعة فسى	۲
			المجتمع.	
الخامس	A.F.P.P. 1	7,77	يحثيم على تقديم الأراء والمقترحات التي مسن شسأنها أن	77
			تثرى المادة العلمية عن عفاصر الموضوع.	
الحادي عشر	۰,۷۸۳۴۵	1,50	يلتزم بتطبيق الأداب التي يدعو الطلاب إلى الأخذ بها.	£
الثالث	٧٢٢٢٧,٠	Y,11.	يعرفهم بايجابياتهم وسلبياتهم بصورة مستمرة.	٥
الرابع	77.14,.	۲,4۰۰۰	يتخذ من بعض الطرف والنكات فرصة لاستنباط ما فيهما	٦
			من آداب ومواعظ.	
العاشر	·,VA£47	1,7	يطبق عقومات معينة على الطلاب السصامتين بـصورة	Υ
			مستمرة.	

الساس	۰,۷۷۰۳۵	7,70	يحفز هم على إنباع خطوات علمية عند دراسة مشكلة ما في	٨
			أثناء اللقاء.	
الثاني	*, 44,44	7,89	ينبههم إلى أضرار عدم المشاركة في القاعة الدراسية.	٩
الأول	۰,٥٨٠٠٦	۲,٦٢٠٠	يستشهد بامثلة ووسائل ممينة بقصد توضيح بعض عناصر	١.
			الموضوع.	
التاسع	٧٨٤٢٨,٠	1,97	يكلفهم بعرض بعض القصص ذات الصلة بموضوع اللقاء	11
			فى القاعة ثم يفتح مجالاً لمناقشة.	

يوضح جدول (۱۲) استجابات عينة الدراسة نحو عبارات المحور الثاني، الدذي يتعلق بأساليب عضو هيئة انتريس في تتمية آداب التربية بالحوار لدى طلاب، حيث جاءت عبارة (۱۰) في صدارة عبارات هذا المحور، فقد بلغ متوسط استجابات الميلة لها(۲٬۲۳۰) ونصها يستشهد بأمثلة ووسائل معينة بقصد توضيح بعسض عناصسر الموضوع.

ثم تتوالى بقية عبارات المحور ذاته وأرقامها (٩، ٥، ٦، ٣، ٢، ١، ١، ١٠ كا، ١، ٤) ولكن بمتوسطات متنية وذلك وفق معيار هذه الدراسة، وهي على الترتيب: ينبئهم من أضرار عدم المشاركة (٢،٤٠٠)، ويعرفهم بإيجابياتهم وسلبباتهم بصورة مستمرة (٢,٤١٠)، ويتخذ من بعض الطرف والنكات فرصة لاستنباط ما فيها من آداب ومواعظ (٢,٤٠٠)، ويحثيم على تقديم الآراء والمقترحات التي مسن شانها أن تشرى المادة العلمية عن عناصر الموضوع (٢,٣٧٠٠)، ويحفزهم على إتباع خطوات علمية عند دراسة مشكلة ما في أثناء اللقاء (٢,٢٧٠٠)، ويحيطهم بالمعلومات التي تتعلق بأحداث الماعة في المجتمع (٢,١٠٠٠)، ويسمح للطلاب بالمناقشة مع بعصصهم السبعض حدول الموضوع تحت إشرافه (٢,١٠٠٠)، ويكافهم بعصرض بعصض القصصص ذات الصملة الموضوع تحت إشرافه (٢,٠٠٠)، ويكافهم بعصرض بعصض القصصص ذات الصملة

بموضوع اللقاء في القاعة ثم يفتح مجالاً للمناقشة (١,٩٢٠٠)، ويلتزم بتطبيق الأداب التي يدعر الطلاب إلى الأخذ بها (١,٦٥٠٠)..

وقد أشارت كتابات لهذه النتيجة، إذ عسرض السنحلاوى (١٩٨٣م) والخطيب وزملاؤه (٢٠٠٠م) والقاضى (٢٠٠٢م) إلى أساليب التربية الإسلامية التى يجسب علسى المربى الأخذبها، وجاء من بينها أسلوب ضرب الأمثلة.

وتثير هذه النتائج إلى أن عضو هيئة التعريس بجامعة الملك سمعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الأمير سلطان وجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الأمير سلطان وجامعة الممامة لا يولون أساليب تنمية آداب التربية بالحوار الاهتمام الذي يتناسب مع أهميتها، حيث ركز علمى اسمتخدام أسلوب واحد لتربية طلابه على آداب الحوار، وهو أسلوب ضرب الأمثلة.

إجابة السؤال الثالث:

ما أثر متغيرات: نوع التعليم والتخصيص والمستوى الدراسي وتقسدير المعدل التراكمي ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم على استجابات أفسراد العينسة نحو محورى الدراسة؟

(۱-۳) تم استخدام اختبار "ت الفروق بين متوسطات استجابات العينة لمحورى الدراســـة
 بفعل متغيرى نوع التعليم والتخصيص:

جدول (۱۳) قیمة "ت" ومستوى دلالتها للفروق بین متوسطات استجابات العینة لمحورى الدراسة بفعل متغیرى نوع التعلیم والتخصیص

مستوى الدلالة	قيمة ات°	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	العدد	فئات المتغور	المحور		المتغير
دالة••		11,177	1.,70	YAE	حکومی	أداب التربية	الأول	يوع
4013	7,797	104,01	117,7.0	Yel	أهلى	بالتوار		انتعليم

مستوى الدلالة	قيمة "ث"	الاتحراف المعيار ي	المئرسط الحسابى	العدد	فات المتغير	المحور		المتغير
		۰,۲۷،	۲۳,۷۵۰	YA£	حكومى	أساليب تتمية	اشتنى	
••ঝা	1,7+7	0,77,0	77,770	1 o Y	أهلى	التربية بالحوار		
غير		11,707	11-,145	179	علمی	أداب التربية	الأول	
دالة	1,571	11,55	111,44+	7.7	ادبى	بالحو ار		التخصص
		0,7.7	71,174	179	علمي	أساليب نتمية	الثانى	
غير دالة	.,017	0,0.7	71,770	7.7	أنبى	أداب التربية		
						بالحوار		

^{**} دالة عند ١٠٠٠

يوضح جدول (١٣) بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات محورى الأداة بفعل متغير نوع التعليم، وذلك لــصالح الجامعــة الأهلية، حيث بلغت قيمة "ت" في المحور الأول (٢،٦٩٧) عند مستوى دلالــة (٢،٠١)، وفي المحور الثاني (٢٠٠١٤) عند مستوى الدلالة ذاته، وقــد يفـمر هــذا فــي تــوافر التجهيزات انتربوية اللازمة للحوار الجيد في الجامعة الأهلية وقلة طلابها الأمر الذي يعين عضو هيئة التدريس على تفعيل آداب التربية بالحوار والأخذ بأساليب تتميتهــا بــصورة ملحوظة للطلاب.

كما يوضح الجدول ذاته بأنه لا توجد فروق دالسة لحسصائياً بسين متوسسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات محورى الأداة بفعل متغير التخصص. وهذا يعنسى أن الطلاب الذين تخصصاتهم علمية ولدبية متفقون فى استجاباتهم على أن عسضو هيئسة التدريس يستخدم آداب التربية بالحوار وبأخذ بأساليب تنميتها.

(٣- ٢) كما تم استخدام تحليل التباين آحادى الاتجاه؛ للكشف عن اتجاه الفروق بين استجابات العينة لمحوري الدراسة على ضوء متغيرات (المسمنوى الدراسسى، وتقدير المعدل التراكمي، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم) على النحسو التالى:

جدول (۱۶) تحلیل التباین أحادی الاتجاه للغروق بین استجابات العینة لمحوری الدراسة علمی ضوء متغیرات (المستوی الدراسی، وتقدیر المعدل التراکمی، ومستوی تعلمیم الأب، ومستوی تعلم الأم)

مستوق	قيمة	متوسط	درجات	ميدوع	مصتر الكيان	المحور		المتغير
الدلالة	1.3	السرىعات	الحرية	المريمات				
عر	۰,۸۱۹	1,451	٧	77,45.	يين المعموعات	المرحلة الأولى		المستوى
دالة		0,41.	277	7.7,7007	دلغل المعموعات			النزاسي
غير	۰,۷۳۰	1,4.4	٧	V. Y. 111	بين المحموعات	المرحلة الثانية	الأول	
دالة		177,74.	277	01100,70	داخل المجموعات			
غير	1,1.1	۲,۸۲٦	٧	01,100	بين المجموعات	المرحلة الثالثة		
دالة		٧,١١٠	177	T+YA, EY9	داخل المجموعات			
دالة •	7,175	37,74+	٧	174,077	بين المجموعات	أساليب تتمية أدك	الثاني	
		79,.77	£77	17017,7.	داخل المجموعات	التربية بالموار		
عير	٠,٥٢٦	7,117	٣	1,770	بين المجموعات	المرحلة الأولمى		تقدير
دالة		2,417	£77	Y04,7407	دلظ المجموعات			المعدل
غور	۰,۲٦۷	F1,11A	٣	11.,0	بين المحموعات	المرحلة الثامية	الأول	التراكمي
دالة		177,574	£TY	۲۰۰۷۷,۷۵	داخل للمجموعات			

							-	
منتوى	آيمة	متوسط	درجات	مهنوع	مصنر التباين	المعور		المتمير
50.73	ت.	البريعات	العرية	المربعات				
عد	1,531	14,571	٣	71,117	بين المجموعات	المرحلة الثاثثة		
āttu.		V, . 11	įTV	11.7,171	داخل المهموعات			
•ಬ್ಬ	7,4.0	A1,4-V	٣	Y & 0, V Y •	بير العجموعات	أحاليب تنمية أداب	الثامي	
		19,7	£TV	1777.,00	داخل المجموعات	النزبية بالحوار		
عد	1,011	7,770	0	11,111	بين المجموعات	المرحلة الأولى		مستوى
دالة		179,0	270	Y2Y7,47V	داخل المجموعات			تعليم
2,6	1,117	101,4.7	٥	V04,070	بين المهموعات	المرحلة الثانية		الأب
يالة		177,719	\$70	09174,77	داغل المجموعات		الأول	
عر	7,197	10,8,8	0	٧٧,٠١٩	بين المجموعات	المرحلة الثالثة		
دللة		٧,٠٢٦	170	7.07,770	داخل المجموعات			
غر	٧٨٨,٠	42,44+		181,744	بين المجموعات	أساليت تقمية أداب	الثانى	
دالة		Y9,04A	170	17475,47	داغل المجموعات	التربية بشموار		
غير	-,417	0,8.8	٥	14,+11	بين المحموعات	المرحلة الأولى	الأول	مسئوى
دالة		0,811	\$To	1077,-71	داغل المجموعات		ļ	تعليم
24	1,117	770,777	۰	1174,530	بين المجموعات	المرحلة الثانية		الأم
دالة		150,411	150	09.09,8.	دلغل المهموعات			
٠٧٤))،	7,47.	7.,210		1.7,.77	بين المجموعات	المرحلة الثالثة		
		1,114	170	T-T1,711	داغل المجموعات			
دالة•	۲,۲	11,170		77.,777	بين المجموعات	أساليب تتمية أداب	الثاني	
		74,177	£70	17740,8.	داغل المجموعات	النتربية ستحوار		

^{*}دالة عند ٠٠٠٠ **دالة عند ١٠٠١

يوضح جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينسة الدراسة نحو عبارات محورى الأداة بفعل متغيرات: المستوى الدراسي، وتقسدير المعدل التراكمي، ومستوى تعليم الأم. وتظهر هذه الغروق في المحسور الثاني وهسو الخاص بأساليب تتمية آداب التربية بالحوار مع متغير المستوى الدراسي، إذ بلغت قيمة "ف" (٢,١٦٣) ومستوى دلالة (٥٠٠٠) ومع متغير تقدير المعدل التراكمي، إذ بلغت قيمة "ف" الأول في الأداة مع متغير مستوى تعليم الأم، حيث بلغت قيمة "ف" (٢,٨٠٠) ومستوى دلالة (٥٠٠٠)، وبلغت قيمة "ق" (٢٠٠٠) ومستوى دلالة (١٠٠٠) مع عبارات المحسور دلالة (١٠٠٠)، وبلغت قيمة "ق" (٢٠٢٠) ومستوى دلالة (١٠٠٠)، مع عبارات المحسور التاني وباستخدام اختبار "شيفيه" لتحديد مصادر هذه الفروق نبين ما يلي:

- جاءت الفروق لصالح طلاب المستوى الثالث، وهو من فنات المستوى الدراسي نحو عبارات المحور الثاني، وهذا يعنى أنهم أكثر حرصاً من الطلاب من ذوى المستويات الدراسية الأخرى، إذ تتوافر لديهم المعرفة بأساليب تتمية آداب التربية بالحوار التسي يستخدمها عضو هيئة التدريس في القاعة الدراسية بصورة أفضل ممسن قبلهم مسن المستويات الدراسية، وأيضاً في طور بناء المعدل التراكمي، الأمر الذي يجعلهم أكثر اهتماماً ممن بعدهم من المستويات الأخرى.
- كما جاءت الفروق لصالح الطلاب الذين تقدير هم ممتاز، وهو من فئات تقدير المعدل التراكمي نحو عبارات المحور الثاني، وهذا يعنى أنهم يدركون تتوبع عصود هيئة التدريس في استخدام أساليب تتمية آداب القربية بالحوار بصورة أفضل من نظراتهم الطلاب من ذوى التقديرات الأخرى في أثناء تفاعلهم في القاعمة الدراسية؛ لأنهم حريصون على تحصيل أكبر قدر من العلامات التي يحددها عضو هيئة التدريس على مشاركتهم.

- وجاءت الغروق لصالح الطلاب من أمهات ذوات التعليم المتوسط، وهو مسن فئات مستوى تعليم الأم نحو عبارات المحور الأول، وهذا قد يعنى أن أمهات هولاء الطلاب كن يركزن على تعريف أبنائهم منذ الصغر على القيم النبيلة التسى بجسب أن يتحلى بها الطالب في مدرسته، واستمروا يراعونها في حياتهم العامة والدراسية فسي الجامعة، ولذلك كانوا يلاحظون أعضاء هيئة التدريس يأخذون بهذا الأداب في القاعة الذراسية.
- وجاءت الفروق لصالح الطلاب من أمهات ذوات تعليم أعلى من جامعى، وهو من فائت مستوى تعليم الأم نحو عبارات المحور الثانى، وهذا قد يفسر أنهين يستخدمن أسانيب منتوعة مع أبنائهن فى البيت ويتكرر الاستخدام على الأبناء في القاعات الدراسية من قبل أعضاء هيئة التدريس، فيميهل عليهم التعرف عليها بسهولة.

كما يوضح الجدول ذاته بأنه لا توجد فروق دالـة إحـصائياً بـين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات المحور الأول مع متغير المستوى الدراسي، ومـع متغير نقنير المعدل التراكمي. كما لا توجد فـروق دالـة إحـصائياً بـين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات المحور الأول بفعل متغير مـستوى تعليم الأب، ونحو عبارات المحور الثاني بتأثير المتغير ذاته. وهذا يعنى أنه لا يوجد تأثير المستوى الدراسي وتقدير المعدل التراكمي ومستوى تعليم الأب على استجابات عينة الدراسة نحو محورى الأداة.

خلاصة النتائد :

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف على مدى استخدام عضو هيئــة التـــدريــن آداب التربية بالحوار، وأساليب نتميتها من وجهة نظر طلاب جامعات الرياض، وأثر متغيرات نوع التعلوم، والتخصص، والمستوى الدراسى، وتقدير المعدل التراكمى، ومستوى تعلسهم الأب، ومستوى تعلسهم الأب، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأب على استجابات عينة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد مسن النتائج وبتطبيق معيار الدراسة تبين ما يلى:

أولاً: آداب التربية بالحوار :

(أ) أداب ما قبل الحوار:

- يستخدم عضو هيئة التدريس الأداب الموجبة لما قبل الحوار التالية في جامعات مدينة الرياض:
- يحرص على إيصال المعلومات التي تتعلق بالموضوع إلى أذهسان الطسائب
 (٢,٧٣٠٠).
 - يعرفهم بأهداف الموضوع منذ بداية المحاضرة (٢,٦٠٠٠).
 - يعرض المادة العلمية للموضوع بصورة ثرية (٢,٥٧٠٠).
 - يحضر إلى القاعة الدراسية في المواعيد المحددة (٢,٥٦٠٠).
- لا يستخدم عضو هيئة التدريس الأداب السالبة لما قبـــل الحـــوار فــــى
 جامعات مدينة الرياض.

(ب) آداب في أثناء الحوار:

- يفعل عضو هيئة التدريس الآداب الموجبة في أثناء الحوار التالية فــي جامعــات مدينة الرياض:
 - يثنى على الذين يشاركون بأراء سديدة عن الموضوع (٢,٦٥٠٠).
 - يمنحهم الاحترام اللازم الذي يستحقه كل واحد منهم (٢,٥٦٠٠).

- يسعد من تحاور طلابه معه مهما طال زمن الحوار (٢,٥٥٠٠).
 - يتقيد بالتعليمات التي يدعوهم إلى الالتزام بها (٢,٥٤٠٠).
- يستشهد بأمثلة من اهتماماتهم ليوضح لهم جزئيات الموضوع (٢,٥٣٠٠).
- يفعل عضو هيئة التدريس قيمة سالبة واحدة في أثناء الحوار وهي: يتلفظ بكلمات غير مرضية

عندما ير غب أحد الطلاب في المشاركة في الموضوع (٢,٥٦٠٠).

(ج) آداب ما بعد الحوار:

بأخذ عضو هيئة التدريس بقيمة موجبة واحدة لما بعد الحـــوار وهــــى:
 يشكرهم على حسن الاستماع

وتنوع المشاركات (٢,٥٤٠٠).

 لا يأخذ عضو هيئة التدريس بالآداب المالبة لما بعد العوار في جامعات مدينة الرياض.

ثانياً: أساليب تنمية آداب التربي بالحوار:

يأخذ عضو هيئة التدريس بجامعات مدينة الرياض بأسلوب واحد انتميــة آداب التربية بالحوار وهو: يستشهد بأمثلة ووسائل معينــة بقــصد توضـــيح بعــض عناصـــر الموضوع (٢,٦٣٠٠).

ثالثًا: أثر متغيرات الدراسة على استجابات العينة:

أظهر التحليل الإحصائي باستخدام اختبار"ت وجود فروق دائمة إحمصائيا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات محوري الأداة بفعل نوع التعليم (حكومي

المجلد السابع عشر -----

ואיז

وأهلى)، وكانت الفروق لصالح التعليم الأهلى، بينما لم تظهر فروق دالة إحـــصائباً بفعـــل التخصص (علمى وأدبى).

كما أظهر التحليل الإحصائي باستخدام تحليل التباين آحادى الاتجاه بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات المحور الأول بفحل المستوى الدراسي وتقدير المعدل التراكمي بينما أظهر فروقاً دالسة إحسصائياً نحسو عبارات المحور الثاني بفعل المستوى الدراسي، وكانت الفروق لصالح طلاب المسمتوى الثالث، وبفعل تقدير المعدل التراكمي، وكانت الفروق لصالح الطلاب النين تقديرهم المتياز.

وأظهر التحليل الإحصائي باستخدام تحليل التباين آحادي الاتجاه بأنه لا توجد فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات محوري الأداة بفعل مستوى تعليم الأب، بينما ظهرت فروق دالة إحصائياً نحو عبارات محوري الأداة بفعل مستوى تعليم الأم وكانت لصالح التعليم المتوسط مع المحور الأول ولصالح التعليم الأعلى من المحور الأالي.

التوصيات:

على ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصى بما يلي:

- عمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس قصيرة الأجل؛ لتعريفهم بثقافة
 الحوار، وتحمين المهارات والاتجاهات القائمة لديهم نحو أدوار الطالب
 الجامعي.
- عمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس المستجدين؛ لتعريفهم بثقافة الحوار وإكسابهم المهارات والاتجاهات المرغوب فيها نحو طالب الجامعة.

- نضمین مقررات إجباریة الجامعة تقدمها أقسام المناهج وطرق التدریس والتربیة
 وعلم النفس موضوعات عن ثقافة الحوار؛ لیتعرف طالب الجامعة علمی الآداب
 انتی یجب علیه مراعاتها فی محاوراته مع أعضاء هیئة التدریس.
- توثيق الصلة بين خيراء التربية ووسائل الإعلام؛ وذلك لعمل برامج عن ثقافــة
 الحوار؛ لنشرها إلى مؤسسات التربية الأخرى في المجتمع كالأسرة والمدرســة
 والمسجد والأثنية الشبابية ونحوها.
- توجيه الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بضرورة التدرج في التعامل مع طلاب
 الجامعة بحيث براعي الطلاب المستجدين؛ لأنها حديثي العهد بالدراسة
 الجامعية، بينما يمنحون الطلاب في المستويات الدراسية المتقدمة فرصاً مستمرة
 نزدمة حوار في اللقاءات الدورية معهم.
- توجيه الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بضرورة الاعتناء بالطلاب من ذوى
 انتقديرات المنخفضة؛ لحثهم عنى المشاركة البناءة فى القاعمة الدراسية علمى غرار نظرائهم الطلاب من ذوى التقديرات المرتفعة.
- عنى الجامعة الحكومية أن تستفيد من تجربـة الجامعـة الأهليـة فيمـا يتعلـق
 بالإمكانات اللازمة للعملية التعليمية المثلى.
- إقامة ملتقيات دورية مع أولياء أمور الطلاب المتميزين في دراستهم؛ تحت
 إشراف الجامعة؛ لنقل تجربتهم في تربية وتعليم أبنائهم للأخرين.

البحوث المقترحة:

• إعداد دراسة عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أدوار طالب الجامعة.

- إعداد دراسة عن الأدوار الفعلية والمنتظرة من الأسرة نحو نشر ثقافة الحسوار لدى أبنائها.
- دراسة توقعية عن العوامل المسئولة عن ثقافة الحوار من وجهة نظر طلاب
 الجامعة.

المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- ابن حنبل، أحمد(١٤١٥) المسند. بيروت: دار إحياء التراث.
- ابن منظور، جمال الدین محمد (بدون تاریخ) لمان العرب. المجلد الرابع، بیروت: دار
 صادر.
- آبادی، مجد الدین محمد (۲۰۰۳م) القاموس المحیط. ط۲، بیروت: دار إحیاء التراث العربی.
- آل خليفة، لولوة (۲۰۰۷م) نشر ثقافة الحوار تبدأ من المدرسة. دراسة مقدمـة لحلقـة النقاش حول ترسيخ ثقافة الحوار في المؤسسات التعليمية بـدول الخلـيج العربيـة، المنعقدة في جدة، الفترة٧-٨أبريل ۲۰۰۷م.
 - البخارى، محمد (١٩٨٧م) الجامع الصحيح. بيروت: دار القلم.
- البشرى، محمد (۲۰۰۷م) جوانب الضعف في مهارات التعبير المشفهي لدى طلاب
 المرحلة المتوسطة وبرنامج مقترح لعلاجها. رسالة تكتوراه غيسر ملسفورة، قسم
 التربية بكلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.
- جرجس، ميشال (۲۰۰۵م) معجم مصطلحات التربية والتعليم. بيروت: دار النهسضة العربية.
- الخطيب، محمد شحات وزملاؤه (۲۰۰۰م) أصول التربية الإسلامية. الرياض: دار
 الخريجي للنشر والتوزيع.
- خوجة، محمد شمص الدين (٢٠٠٧م) الحوار: آدابه ومنطلقاته وتربيـة الأبنـاء عليـه.
 الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

- دويدرى، رجاء (۲۰۰۲م) البحث العلمى: أساسياته النظرية وممارسته العملية. دمشق:
 دار الرشد.
- الديرى، على (١٩٩٨م) إستراتيجية مقترحة لتنمية قدرات الحوار والتعبير ادى طلبــة المرحلة الإعدادية. مجلة المعلومات التربوية وزارة التربية والتعليم بمملكة البحــرين ١٢٥٦٥٨٠.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣م) معجم الممصطلحات التربويسة والنفسية.
 القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شلبى، أحمد (١٩٩١م) أثر استخدام طريقة المناقشة على تحصيل الطلاب واتجاهساتهم نحو مادة المناهج بكلية التربية ببنها. مجلة كلية التربية ببنها (٢) ١٣٣-١٩٦٦.
- الشيباني، عمر (١٩٧٣م) الأسس النفسية والتربوية لرعاية الـشباب. مالطـا: طباعـة انتربرنت لميند.
 - صليبيا، جميل (١٩٧١م) المعجم الفلسفي. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- طنطاوى، محمد (١٩٩٧م) أنب الحوار في الإسلام. القاهرة: نهضة محصر للطباعــة والنشر والتوزيع.
- عبد العظيم، ريح (٢٠٠٣م) برنامج مقترح لتتمية مهارات الحوار باللغة العربية لــدى طالبات الإعلام في ضوء مدخل التواصل اللغوى. رسالة ماجستير غير منشورة قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة عين شمس.
- العبيد، إبراهيم (١٤٢٨) تعزيز ثقافة الحوار وسهارته لدى طلاب المرحلة الثانوية فى المملكة العربية السعودية: صيغة مقترحة. رسالة دكتوراه غير منشورة قسم التربيسة كلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض.

- عطية، هيام (١٩٨٩م) أثر طريقة الحوار في التدريس على التحصيل والاحتفاظ فسى مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الأول ثانوى في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلبة التربية الجامعة الأردنية، عمان.
- عقل، محمود (۲۰۰۱م) القيم السلوكية ادى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية فى دول
 الخليج العربية: الواقع دليل المعلم. الرياض: مكتب الذربية العربي لدول الخليج.
- عمادة القبول والتسجيل بكل جامعة (٢٠٠٨م) إحصائية بأعداد الطلاب في الفيصل الأول من عام ١٤٣٥ / ١٤٣٠هـ.
 - العودة، سلمان (٢٠٠٣م) أدب الحوار. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- الفيومي، أحمد (بدون تاريخ) المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي.
 القاهرة: دار الفكر.
- القاضى، سعيد (٢٠٠٢م) أصول التربية الإسلامية. القاهرة: عالم الكتب النشر والتوزيع والطباعة.
 - القشيرى، مسلم (١٩٤١هـ) صحيح مسلم. الرياض: دار المغنى.
- اللبودى، منى (۲۰۰۰م) تتمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس.
- مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (١٤٢٥هـ) ثقافــة الحـــوار فـــي المجتمـــع
 السعودي: رؤية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.
- المغامسي، خالد (٤٢٥ هـ) الحوار: آدابه وتطبيقاته في التربية الإسلامية. الرياض:
 مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

- المغامسي، سعيد (٢٠٠٤م) التربية بالحوار مع الشباب وأثر ها في تصصينهم من الاتحرافات الفكرية والسلوكية الرياض: مدار الوطن للنشر.
- النحلاوى، عبد الرحمن (١٩٨٣م) أصول التربية الإسلامية وأساليبها فسى البيت والمدرسة والمجتمع. دمشق: دار الفكر.
- النحلاوى، عبد الرحمن (۲۰۰۰م) من أساليب التربية الإسلامية التربيـة بـالحوار.
 دمشق: دار الفكر.
- الندوة العالمية للشباب الإسلامي (١٩٩٥م) في أصول الحوار. القاهرة: دار التوزيسع
 والنشر الإسلامية.
- بالجن، مقداد (۲۰۰٤م) تربية الأجبال على أخلاقيات وآداب المناقشة والمصاورة
 والمناظرة العلمية. الرياض: دار عالم سكتب.

المراجع الأجنبية:

- -Basil R. singh (2002)problems and possibilities of dialogue across culture. intercultural education13(2)29-57.
- -Gorsky, J. & et al(2004)dialogue in a distance education physics course Open learning 19(3)265-277
- -Gorsky, J. & et al (r2005)dialogue :a theoretical framework for distance Education instructional system, British journal educational technology 36(2)137-144.
- -Hambleton, & et al (1998)Improving student learning using the personalized system of instruction, higher education (35)187-203.

- -Hufford d. (2000) lift every voice and sing democratic dialogue in a teacher education classroom. Eric pco2 ed 448134.
- I.A.U(2005) I.A.U institutional survey on 'Promoting interculturaln learning and dialogue across the institution :some major challenges For the university'. Higher education policy(18)437-443.
- -Jane E. Kenefick (2004) the use of dialogue in education: research implementation and personal/professional evaluation submitted to the office of graduate studies, in partial fulfiment of the requirements for the degree of master of arts university of Massachusetts Boston.
- Jane, v. (2007) on teaching and learning putting the principle practies of Dialogue education into action. johb Wiley and sons.
- Kathy, A. Mary E(2005) dialogue and action :addressing recruitment of - diverse faculty in one Midwestern university college of education and human services.
- Krol, c.(1996) presenvice teacher education students dialogue journals: What characterizes students reflective writing and teachers coments Eric: 395911.
- -Leslie, m. jody (2008) from disenchantment to dialogue and action : "transforming community" project at emory university .change 40 (2) 18-23
- -Macal, p.M(1999) improving and encouraging peer assessment of student presentation "assessment and evaluation in higher education 24(1)15-25

- -Mark s.(2006) dialogue and conversation available at:encyclopedia of informal education :www. In fed .org /bibo/b-dialog .htm. accessedon, 1/11retrivied on:9/2007
- Martorana .B(2003) invitations to dialogue :the role of letter exchange In a high school English classroom proquest dissertations and these section 0086 no 0533214 p1212 new york hofstra university
- -Meyer, J. & Mull (1990) evaluation the quality of student learning can Unfolding analysis of the association between perception of learning Context and approaches to studying at an individual level studies in Higher education (15) 131-154.
- -Millicent P. (2005) Intercultural dialogue in action within the university Context: A case study, higher education policy (18) 429-435
- Parker W. (2001) classroom discussion: models for leading seminars and deliberation social education Journal group: Academy 65 (2) 111
- -Paul G. & al(2006)campus-based university students use of dialogue Studies in higher education 31(1)71-87

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (١)

أخى الطالب/ وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسعد الباحث أن يضع بين يديك أداة بحثه بعنوان "مدى استخدام عصضو هيئة التدريس لأداب التربية بالحوار وأساليب تتميتها من وجهة نظر طالب جامعات الرياض ". ويهدف البحث إلى تعرف على أبرز الأداب التي يراعيها عضو هيئة التدريس مع الطلاب عند استخدام التربية بالحوار معهم، وأساليب تتميتها. وما تقدم مسن إجابات ستحظى باهتمام الباحث ولن تستخدم إلا لأغراض البحث مع خالص شكري لكم على اهتمامكم وتجاوبكم.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أخرك

د.مساعد بن عبد الله النوح أستاذ أصول النربية المشارك كلية المعلمين -جامعة الملك سعود

drmusaedmainooh@hotmail.com

ملحظة هامة جدأ:

يسعد الباحث أن يوضح أن العبارات المتوافرة في "النيا" منها ما تمت صسياعتها بصورة موجبة ومنها ما تمت صياعتها بصورة سالبة، فأرجو الانتباه في أثناء الإجابة.

إولاً- البيانات الأولية: • نوع التعليم : []-أهلي []-حکومی • التخصص العلمي: []-ادبي []-علمي • المستوى الدراسي: []-المستوى الأول [] - المستوى الثاني []-المستوى الرابع []-المستوى الثالث []-المستوى السادس []—المستوى الخامس []-المستوى الثامن []-المستوى السابع تقدير المعدل التراكمي: []- جيد جداً []- ممتاز [] – مقبول 1]- حيد • مستوى تعليم الأب: []- أمن []- تعليم ابتدائي وما دون []- تعليم ثانوي []- تعليم متوسط []- أعلى من جامعي []- تعليم جامعي -المجلد السايع عشر

• مستوي تعليم الأم:

[]- أمية []- تعليم ابتدائي وما دون []- تعليم ثانوي []- تعليم ثانوي []- تعليم عليم جامعي []- أعلى من حامعي

ثانيا- آداب الحوار:

فيما يلى مجموعة من العبارات التى نتضمن آداباً للتربية بالحوار التى يفتسرض أن يستخدمها عضو هيئة التدريس في القاعات الدراسية سواء قبل الحوار أو فى أثناءه أو بعده. والمطلوب منكم قراءة العبارات بتأنى و وضع علامة (٧) أمام العبارة التي تتناسب

معكم:

غير مواقق	غير متأكد	موا ف ق ^د	العبارات	۴
			يحرص على إيــصال المعلومــات التــي تتطــق	١
			بالموضوع للى أذهان الطلاب بيسر.	
			يسعد من تحاور طلابه معه مهما طال زمن العوار.	۲
			يشكرهم على حسن الاستماع وتتوع المشاركات.	٣
			يهتم بحب الظهور أمام الآخرين ومدحهم له.	٤
			يتلفظ بكلمات غير مرضية عندما يرغب أحد الطلاب	٥
			المشاركة في الموضوع .	
			يعتذر لهم عن أية سلبيات قد تحدث منه فسى أثناء	٦
			المحاضرة.	
			يثنى على النين يشاركون باراء سديدة عن	٧

غير موافق	غير متأكد	موافق	العبارات	م
			المرضوع.	
			يعرض الموضوع على شكل خطوات، مبتدأ	٨
			بالمعروف ثم ينتقل إلى المجهول.	
			يحثيم على الاعتماد على أنفسهم في تحديد أخطائهم	٩
			ورضع العلول.	
			يعرض المادة العلمية للموضوع بصورة ثرية.	١٠
			يغمر هم بالعطف، وذلك من خلال لجوءه إلى تقديم	11
			التوضيح لما يريدونه بالحسني.	
			يشجع لصحاب الأراء الضعيفة على الاستمرار فـــى	18
			التفاعل معه في أثناء المحاضرة.	
			لا يحثيم على تحديد جوانب الضعف لديهم ووضع	17
			الحلول.	
			يتقبل مشاركاتهم عن موضوع اللقاء حتى وإن خالفت	١٤
l L			آراءه.	
			يتناول المادة العلمية للموضوع بصورة ضعيفة.	10
			يمنحهم الاحترام اللازم الذي يستحقه كل واحد منهم.	17
			يتجاهل الطلاب الذين يشاركون بآراء وجيهة عـن	۱۷
			الموضوع.	
			يوحههم إلى مراجع مناسبة للموضوع.	١٨

غير موافق	غير متاكد	موافق	العبارات	م
			ينظم زمن اللقاء رغبة منه في منديم فرصاً متكافئة	19
			للمشاركة.	
			لا يهتم بتوجيه كلمات الثناء للطلاب على مشاركاتهم	۲.
			المنتوعة في نهاية اللقاء.	
			يترفع عن هفواتهم التي تحسدت مسنهم فسي أتنساء	۲۱
			المحاضرة.	
			ينقيد بالتعليمات التي يدعوهم إلى الالتزام بها.	77
			يعرفهم بأهداف الموضوع منذ بدلية المحاضرة .	77
			يحضر إلى القاعة الدراسية في المواعيد المحددة .	7 5
			يرحب بهم عند دخوله القاعة الدرلسية مسن خسلال	10
			السلام عليهم والاحتفاء بهم.	
			يعرض المادة العلميــة المتعلقــة بالموضـــوع دون	۲٦
			الاهتمام بتوضيح ما يصنعب عليهم.	
			يحرص على تحديد معانى الكلمات النسي تسمعب	**
			عليهم أو التي لها أكثر من معني.	
			ينسب الأراء التي يستشهد بها في القاءات معهم إلى	A.A.
			أمنحابها دون حرج.	
			يتركهم بدون تحديد مراجع تثرى الموضوع.	79
			يمنحهم فرصاً متكافئة لعرض آراتهم بدون تلميح	٣.

غير موافق	غير متاكد	موافق	العبارات	ŕ
			بالرغبة بالتدخل.	
			لا يعتذر لهم عن أية سلبيات قد تحدث منه.	۲1
			يثير روح المنافسة الشريفة بينهم للاستعداد العلمسى	77
			عن الموضوع.	
			يداسيهم على كل ما يصدر عنهم حتسى أصنر	77
			اليفوات.	
			يتكلم أمامهم عن طلاب آخرين بالتي هي أحسن.	۲٤
			يتأخر فمى الحضور عن مواعيد محاضرات المقرر.	۲٥
			ينظر لهم بتعالى بسبب كونه عضو هيئة تدريس.	۲٦
			يرفض أرائهم المخالفة لأرائه.	۲۷
			يستشهد بأمثلة من اهتماماتهم ليوضح لهم جزئيات	۲۸
			الموضوع.	
			يظهر عليه الانزعاج عندما يدخل القاعة الدراسية.	79
			يعرض الموضوع بدون توزيعه إلى جزئيات متتالية.	٤٠
			يتجاهل الطلاب الذين يسهمون بأراء ضعيفة.	٤١
			يتجاهل التعليمات التي يدعوهم إلى الالتزام بها.	£ Y
			لا يتردد من ذكر أخطاء طلاب معينين أمام طلاب	13
			آخرين.	
			يركز اهتمامه على طلاب محددين ليتفاعلوا معه في	٤٤

غير موافق	غير متاكد	موافق	العبارات	
			القاعة.	
			يقاطعهم في أثناء مداخلتهم.	٤o
			يخصص زمن اللقاء أيعرض فيه عناصر الموضوع	٤٦
			دون الاهتمام بمنحهم فرص للمشاركة.	
			لا يذكر أمثلة من البيئة ليوضح لهم بعض عناصـــر	٤٧
			الموضوع.	
			يصرف نظره عن نــسبة الأراء عــن الموضــوع	٤٨
			لأصحابها.	
	i		يتجاهل توضيح الكلمات التي ليها أكثر من معنـــي أو	19
			الغامضة.	
			يتناول جزئيات الموضوع دون تعريفهم بأهدافه.	٥.

ثالثاً إساليب تنمية أداب الحوار:

فيما يلى عند من العبارات التى تتضمن الأساليب التي يستخدمها عسضو هيئسة التدريس فى أثناء تطبيقه لآداب التربية بالحوار مع الطلاب. والمطلسوب مسلكم التكرم بقراءة هذه العبارات و وضع علامة (٧) أمام العبارة التى تراها مناسبة:

غير موافق	غير متأكد	موافق	العبارات	م
			يسمح للطلاب بالمذائشة مسع يعسضهم السيعض حسول	١
			الموضوع تحث إشراقه.	
	U		يديطيم بالمعلومات التي تقطيق بأحيداث السماعة فسي	۲
			المجتمع.	
	ļ		يحشهد على تقديم الأراء والعقترحات التي من سسأتها لن	٣
			تثرى المادة العلمية عن عناصر الموضوع.	
			يلتزء بتطبيق الأداب التي يدعو الطلاب إلى الأخذ بها.	٤
			يعرفهم بايجابياتهم وسليباتهم بصورة مستمرة.	٥
			يتخذ من بعض الطرف والتكات فرصة لاستتباط ما فيهما	1
			من آداب ومواعظ.	
			يطبق عقوبات معينة على الطالب المصامتين يسصورة	٧
			مستمرة.	
			يحفزهم على إتباع خطوات علمية عند دراسة مشكلة مـــا	٨
			هي أثناء اللقاء.	
			ينبهيم من أضرار عدم المشاركة في القاعة الدراسية.	9

٣ ---- الجاد السابع عشر

غير موانق	غير مناكد	موافق	العبارات	
			يستثهد بأمثلة ووسائل معينسة بقسصد توضيح بعسض	
			عناصر الموضوع.	
			يكلفهم بعرض بعض القصص ذات الصلة بموضوع اللقاء	11
			في القاعة ثم يفتح مجالاً لهم المناقشة .	

ملحق (٢) أسماء السادة المحكمين

الجهة	التخصص	الرتبة	الاسم
كلية التربية بجامعة الملك سعود	أصول تزبية	أسقاذ	د. السيد الخميسي
كلية المعلمين بجامعة الملك سعود	إدارة تربوية	أستاذ	د. حمدان الغامدي
كلية المعلمين بجامعة الملك سعود	تعليم كبار	أستاذ	د. محمد الدخيل
كلية التربية جامعة الملك سعود	تعليم كبار	أستاذ	د. عبد العزيز السنبل
مدير مركز البحوث كلية التربيــة	أصول تربية	أستاذ مشارك	د.بدر العتيبي
جامعة الملك سعود			
كلية المعلمين جامعة للملك سعود	طرق تدريس العلوم	أستاذ مشارك	د. ايراهيم الراشد
كلية المعلمين جامعة الملك سعود	للقياس والتقويم النفسى	أستاذ مشارك	د. محمد أنور إيراهيم
	والنتربوى		



التحولات فى الأنساق القيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية

"دراسة زحليلية استشرافية"* "رسالة ماجستير"

> للباحث مصطفی احدد علی احدد

ACE ED

عرض رسالة ماجستير في التربية

التحولات فى الانساق القيمية لاعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية

"دراسة تحليلية استشرافية"

مقدمة:

تعرض المجتمع المصرى للعديد من التحولات والتغيرات الاقتصادية والمصياسية والاجتماعية والثقافية السريعة والمتلاحقة منذ النصف الثانى من القرن العشرين، وقد كان لجملة هذه التحولات أثر كبير في حدوث خلل واضح في أنماق القيم المجتمعية المجتمع المصرى، حيث تؤكد العديد من الدراسات أن هناك تحولات شيدتها الأنساق القيمية في القيم الاقتصادية، والمدياسية، والاجتماعية، والعلمية، والتربوية، والتخلي عن العديد مسن القيم مثل: قيم العمل والإنتاج، وقيم التعليم والثقافة، والقيم العقلانية والعلمية، والنشار القيم المادية والاستهلاكية بين العديد من قطاعات وفنات المجتمع.

والجامعة كجزء لا يتجزأ من المجتمع الذى توجد فيه، تتأثر به وتؤثر فيسه، قد تأثرت بحكم هذا الانتماء بكل ما أصاب المجتمع من تحولات وتغيرات، حيث تسأثرت الجامعة باعتبارها إحدى مؤسسات المجتمع التى تمثلك مجموعة من القيم يجب أن ينتظم خلالها عملها وعمل أعضائها، وكمؤسسة تربوية وعلمية ترتبط ارتباطاً قوياً بالقيم، حيث شهدت الجامعة بصورة أكثر وضوحاً وتجسيداً قائمسة مسن الاضسطرابات والتسفوهات والتحولات القيمية.

إعداد: مصطفى أحمد على أحمد - المعيد بقسم أصول تربية - كلية التربية - جامعة عدين شهم.
 بإشراف: أ.د. ضياء الدين زاهر - أ.د. إبراهيم محمد إبراهيم.

هذا وقد كان من بين مظاهر الاضطراب القيمية دلخل الجامعة وجود العديد من المظاهر السلوكية والأكاديمية والعلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، حيث التخلس عن مجموعة من القيم بدرجات متفاوته، وكذلك السلوك بما يضالف القيم الأكاديمية العمال والعلمية المتعارف عليها، والتممك بدرجات متفاوتة بقيم أخرى لا تتفق وطبيعة العمال الأكاديمي والعلمي.

ولهذا ومع ما تمثله القيم الأكاديمية والعلمية من أهمية في عمل أعــضاء هيئــة التدريس بالجامعة، والذين تتعدد أدوارهم دلخل وخارج الجامعة ما بين التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وكذلك في ضوء ما يقرضه مفهوم (الحريــة الأكاديميــة) مــن ضرورة لهذه القيم، فإن هناك ضرورة للقيام بهذه الدراسة.

إعداف الدراسة:

ترتيباً على ما سبق فالدراسة الحالية تتصدى لمجموعة من الأهداف يمكن إجمالها فيما يلى:

- ١- تعرف الملامح الرئيسة لأنساق القيم ادى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، وذلك فيما يرتبط بأدائهم لعملهم بالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- ٢- كشف السياقات المجتمعية والجامعية المؤثرة في أنساق القيم لدى أعـضاء هيئــة التدريس بالجامعات المصرية.
- ٣- تعرف أهم المستجدات الجامعية المؤثرة في أنساق قيم أعضاء هيئــة التــدريس
 بالجامعات.

٤- رسم سيناريوهات مستقبلية لتحولات أنساق القيم لدى أعــضاء هيئــة التــدريس
 بالجامعات على ضوء المتغيرات للمختلفة.

أهمية الدراسة:

وقد تحددت أهمية الدراسة الحالية في:

- ١- إسهام الدراسة في تعميق اهتمام الدراسات العلمية التربوية العربية بدراسة القديم الأكاديمية والعلمية بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، خاصــة مــع أهمبــة وخطورة الجانب القيمي والأخلاقي في عمل أعضاء هيئة التدريس، سواء فيمــا يتعلق بالتدريس أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع.
- ٢- فتح المجال للاهتمام بالجوانب الوجدانية والأخلاقية فيما يتعلق بتطسوير الأداء
 الأكاديمي داخل المؤسسات الجامعية.
- ٣- تعرف واقع أنساق أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، وذلك بما يسمهم
 في كثبف نقاط القوة والضعف فيما يتعلق بسأداء المهسام الأكاديميسة المختلفسة
 لأعضاء التدريس.
- ٤- المساهمة في استشراف مستقبل القيم الأكاديمية والعلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، في ظل التحديات والمستجدات الجامعات المختلفة، حيث التغيرات المتوقعة في فلمغة وأهداف الجامعات، وتطور وتغير مهام وأدوار أعضائها.

منهجية الدراسة وإدواتها:

اتساقاً مع أهداف الدراسة الحالية، فإن الدراسة اعتمدت على المسنهج الوصفى التحليلي لرصد وتحليل وتفسير مفردات وأجزاء أنساق القيم الأكاديمية والعلمية لأعسساء المجلد السادس عشر———— ، ٥٠٤

المجلد السادس عشر

هيئة التدريس، كما استعانت الدراسة إلى جانب المنهج الوصفى بأسلوب السيناريوهات كاحد أساليب الدراسات المستقبلية، وذلك لاستشراف تحولات الأنساق القيمية لأعصضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. كما استعانت الدراسة لتحقيق أهدافها أدوات جمسع البيانات التالية:

- ١- (استمارة بحث) موجهة لأعضاء هيئة التدريس وأخرى موجهة لمعاوني أعضاء
 هيئة التدريس.
- ٢- (مقابلة مفتوحة) مع بعض من أعضاء هيئة التدريس أثناء تطبيق استمارة البحث الموجهة إليهم.

خطة الدراسة:

سارت الدراسة الحالية طبقاً للخطوات التالية:

- الفصل الأول (الإطار العام الدراسة): ويشمل مقدمة، ومشكلة الدراسة، وأهداف
 الدراسة والدراسات السابقة، وحدود الدراسة، وأهمية الدراسة، ومنهجية الدراسة
 وأدواتها، وتعريف المصطلحات، وأخيراً خطة الدراسة.
- الفصل الثاني (أنساق القيم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية: الماهية وتحديات الواقع)، ويعرض نفصيلاً لمفهوم القديم الأكاديمية ومصادر اشتقاقها وواقع أنساق القيم الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، سواء ما يتعلق منها بقيم التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وذلك إلى جانب أهم التحديات المجتمعية والجامعية المؤثرة في هذه الأنساق.
- الفصل الثالث (المستجدات الجامعية وتتمية القيم الأكاديمية لدى أعــضاء هيئــة التدريس بالجامعة)، حيث يتضمن أهم التوجهات المستحدثة فى مجال الجامعـة،

والقيم الأكاديمية النابعة عن هذه التوجهات فيما يتعلق بالتدريس والبحث العلمسى وخدمة المجتمع، وكذلك تتمية القيم الأكاديمية والعلمية المرغوبة لسدى أعسضاء هيئة التدريس، وضرورة ميثاق للقيم الأكاديمية، والقسيم الأكاديميسة ومحاسسية أعضاء هيئة التدريس.

- الفصل الرابع (الدراسة المودانية: إجراءاتها ونتائجها)، حيث يتعسر في الأهدانة الدراسة المودانية، وحدودها، وأدواتها ومراحل بنائها، وسبل اختبار صدق وثبات الأدوات، وسبل تطبيقها، وتحليل عينة الدراسة وأسس اختبارها، كما يشتمل على التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية، وتفسير نتائجها.
- الفصل الخامس (سيناريوهات مقترحة لتحولات الأنساق القيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية)، ويضم أربعة مسيناريوهات مقترحة وهي: السيناريو الامتدادي، والسيناريو الإصلاحي، والسيناريو الإبداعي، والسيناريو الممكن وآليات تحقيقه.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة للعديد من النتائج من بينها:

- ١- كشفت الدراسة عن ضعف واضح من جانب أعضاء هيئة التدريس ومعونيهم فى
 الالتزام ببعض القيم الأكاديمية والعلمية على مستوى أدائهم لعملهم الجامعى.
- ٢- كشفت الدراسة عن بعض مظاهر السلوك السائد بسين مجتمع أعضاء هيئة
 التدريس وتخالف القيم الأكاديمية والعلمية المتفق عليها.
- ٣- توصلت الدراسة إلى أن مظاهر الضعف في التـزام أعـضاء هيئـة التـدريس
 بمجموعة القيم الأكاديمية والعلمية التي حددتها الدراسة يرجع إلــي العديــد مــن

العوامل المجتمعية والجامعية والشخصية التى تؤثر سلباً بدرجة متفاوتـــة علــــى مجتمع أعضاء هيئة التدريس.

- ٤- كثفت الدراسة عن دور القيم العلمية والأكاديمية في ظل العديد من المسمنجدات الجامعية المعاصرة على مستوى الندريس والبحث العلمي خدمة وتتمية المجتمع والبيئة.
- توصلت الدراسة إلى ضرورة إحداث تحولات داخل أنساق القيم لــدى أعــضاء
 هيئة التدريس بالجامعات المصرية لتأكيد التمسك ببعض القيم القديمــة وأخــرى
 جديدة، وذلك لمواجهة المستجدات الجامعية.
- ٣- توصلت الدراسة لصياغة أربعة سيناريوهات مقترحة لتحولات أنساق القيم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء نتائج الدراسة النظرية والميدانية.

الجلد السادس عشر

Contents

THASIS AND DESERTATIONS

The Transformation of the Faculty's Systems of Values in the Egyptian Universities "An Analytical Forecasting 403-408 Study" M.E.D. Thesis"

Mr. Mostafa Ahmed Ali Ahmed

Contents

EDITORIAL	4-6
EDITOR-IN-CHIEF	
RESEARCHES & STUDIES	
> Ensuring the Quality of Higher Education as an Approach to Sustainable Development in Egyptian Society Dr. Abdel Raouf Mohamed Badawy & Dr. Ashraf Abdel Muttilib	9-96
> The artistic and expressive qualities of colored glass and pebbles paste in clay Dr. Metwally Ibrahim Dessouky & Ibrahim Abd Mughny Afify	97-124
> The role of the culture of informatics in improving the performance of the education sector	125-198
Dr. Mohamed Ahmed Ismail`	
EDITION FILE	
> The educational dimensions of faith in the holy Quraan & Sunna Dr. Adel El-Sukkary	201-260
> The ways of task/events education and its educational application *Dr. Hanan Attiya El-Tory El-Galiny*	261-310
> The extent of teachers use of educational dialog and ways of developing them as seen by students of Ryad universities	311-400
Dr. Mussaaid Ibn Abdalla El-Nooh	

Journal Strategic & Innovative research In Arab Education & Human Development

Editor - In - Chief Dr. Dia EL- Din Zaher Editorial Managers

Dr.Moustafa Abdel El-Kader Dr. Nadia Vossef Kamal

> **Editorial Counsetors** Dr. Ahmed El-Mahdi Dr. Hamed Ammar Dr. Nabil Nofal Dr. Salah Al- Araby

Editorial Counselors Dr. Al- Helaly Al- Sherbieny Dr. Aly El-Shoukapy Dr. Shaker Fathi Mohamed Dr. Rafica Hammoud Dr. Salah Kheder Dr. Roshdy Teaama Dr. Bauomy Dahawi Dr. Mostafa Ragab

Editorial Secretary Mr. Moustafa Abdel Sadek

All Correspondence Should Be Addressed to: The Editor - In - Chief, Future of Arab Education, to The Folling Addresse Prof. Dr. Dia El Din Zaher Faculty of Education - Ain Shams University - Roxy, Misr AL Gididah Cairo - Egypt Fax + Tel: 24853654 M. 0123911536 E Mail: dia zaher@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume 17 No. 6

January 2010

Published by: Arab Center For Education and Development (ACED)

With:

-Faculty of Education Ain Shams University -Arab Bureau of Education for the Gulf States -Al- Mansoura University

قراعد النشر بالجلة

: قواعد عامة :

- ترحت الخلة عا يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يويد حجم الراجعة عن
 خرص صفحات.
- ترحب الملة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة الطبية والأكانية المحطفة في شيخ مهادين العماري
 التربوية والمستقبلة ، داحل المحلفة العربية وحمارهها.

شروط الكتابة :

- . يقدم البحث مطبوعة من تسحتين به ملحص البحث (١٠٠ ١٥٠ كلمة باللغة العربية وآخر باللغة الإنجلوبة مع ديسات بنظام عترا مع I B M
- لا بزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠٠ صفحة في وحمم الكوارتري على وجه واحد ، مع ترك مساقة ولصف بين السطر والسطر . وقى حالات عاصة يمكن الإنفاق مع هيئة التجرير على شروط نشر البحوث ألق تزيد هن هذا المدد من الصفحات.
 - ما نشر في الهلة لا يجور نشره في مكان آهر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أهرى.
- ◄ تسرض البحوث المقامة للنفر على نمو سرى– على عكمين من التحصمين المفني يقع موضوع البحث إن
 صحيح تصصفهم، وقد يطلب من الباحث إحادة النظر في يحته إلى حود ما يبنهه الحكمون.

الصادر واقوامش :

- بشار إلى حميع المسادر لى حن البحث بدكر اسم المؤلف كاملا، وسنة الشربورقم الصفحة، بين قرسين حكفًا مثل رضعه المام ، ١٩٨٧ ، ٩٠)، وبذكر لقب المؤلف الأحتبي مكفًا (103 , 1993 ، (Masini , 1993) .
 - تدرج الراجع و قائمة عاصة ف لهاية البحث مرتبة ألفيائيا حسب الأسلوب العالى :
 - الكتب: استم المؤلف، (تاريخ البشر) ، هنوان الكتاب، مدينة البشر، الناشر ، وتم الطبعة ، أرقام الصفحات.
 - المحوث: اسم الباحث، (تاريخ البشر) ، عنوان البحث، اسم الحلة ، رقم الحلة ، رقم العلد ، أرقام الصفحات.
- اجلمه اول (إن وحدت) : تكرن مختصرة بقدر الإسكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جلول في أقرب مكان ممكن من الكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الحداول أعلاه. .
- الأمكال (إذ وحدت) : تكون واضعة نماما وبالحبر الشيق والسمك للناسب ويأتى عنوان الشكل أسفله ، ويوضع ال المكان الناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

EULURIE OF ARAB EDUCATION

Journal of Strategic & Innovation Research Arab Education & Human Development

Ensuring the Quality of Higher Education as an Approach to Sustainable Development In Egyptian Society

Dr. Abdel Raouf Badawy

Dr. Ashraf Abdel Muttilib

The Artistic and Experssive Qualities of Color Glass and Pebbles Paste in Clay

Dr. Metwally Ibrahim El--Dessouky

Dr. Ibrahim Abd El-Mughny Afify

The Role of the Culture of Inoformatics in Improving the Performance of the Education Sector

Dr. Mohamed Ahmed Ismail



No. 61 Jan. 2010

Volume 17



Fixed Section

- Prospective
- Book Review
- Symposia & Conferences
- Education Pioneers
- Open Forum
- Educational Experiences
- New Publications

The Educational Dimensions of Faith in the Holy Quraan a Sunna
The Ways of Task/Events Education and its

The Ways of Task/Events Education and its Educational Application

The Extent of Teachers use of Educational

Adel El-Sukkary

Dr. Hanan El Gahny

Dr. Mussaaid El-Nooh

Dialog and Ways of Developing them as seen by Students